



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

CATARINA ARACELLE PORTO DO NASCIMENTO

PIBID MÚSICA – UFRN:

a formação de professores em articulação com os saberes docentes

**NATAL/RN
2015**

CATARINA ARACELLE PORTO DO NASCIMENTO

PIBID MÚSICA – UFRN:

a formação de professores em articulação com os saberes docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa - Processos e dimensões da formação musical, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes.

**NATAL/RN
2015**

Catálogo da Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial da Escola de Música

- N244p Nascimento, Catarina Aracelle Porto do.
 PIBID Música - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes / Catarina Aracelle Porto do Nascimento. – Natal, 2015.
 158 f.: il.; 30 cm.
- Orientador: Jean Joubert Freitas Mendes.
- Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
1. Música - Instrução e estudo - Dissertação. 2. Professores - Formação - Dissertação. I. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Música - UFRN. II. Mendes, Jean Joubert Freitas. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Música.

Examinada por:

Presidente, Professor Dr. Jean Joubert Freitas Mendes - UFRN

Membro Interno, Professora Dr^a. Valéria Lázaro de Carvalho - UFRN

Membro Externo, Professora Dr^a. Claudia Ribeiro Bellochio - UFSM

Natal, maio de 2015

Aos meus pais,
Pelo sim deles à minha vida, dom maior de todos.
Pelos ensinamentos de maneira tão simples, mas tão significativa.
Pela compreensão da ausência nos momentos familiares.
Por me ensinarem que o conhecimento é o bem mais precioso que alguém pode ter e que,
através dele, podemos mudar o mundo.
Enfim, por acreditarem em mim.
Por tudo isso, dedico este trabalho, fruto do esforço sem medida de uma vida ofertada à
família.

AGRADECIMENTOS

À Deus, criador da vida e fonte inesgotável de sabedoria.

À minha mãe, Cleonice Porto do Nascimento, pela sua renúncia e sacrifício de vida em prol da família. Pela sua preocupação e cuidados, muito obrigada. Saiba que valeu a pena!

Ao meu pai, Cristóvão Pereira do Nascimento, um guerreiro vencedor e incansável, um exemplo de honestidade e generosidade ao próximo. Pelas caronas e esforço sem medida ao dar sempre o seu melhor, obrigada por tudo. Vencemos!

Às minhas irmãs, Cássia Adriana do Nascimento Vasconcellos Santos e Carla Alessandra Porto do Nascimento, por não terem medido os esforços para me ajudar, pela parceria e apoio durante toda a nossa trajetória, principalmente durante o nosso último desafio familiar. Sem vocês eu não teria conseguido!

Aos meus familiares, pela compreensão e apoio nos momentos de ausência do seio familiar. Obrigada!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, por acreditar no meu potencial e por sempre me mostrar o melhor caminho a seguir. Obrigada por ter acreditado em mim!

À Profa. Dr^a. Claudia Bellochio, por tão gentilmente aceitar o convite de participar da banca de qualificação e de defesa deste trabalho, partilhando comigo seus conhecimentos tão preciosos acerca da pesquisa em Educação Musical.

À Prof^a. Dr^a. Valéria Lázaro de Carvalho por me acompanhar desde a Graduação, passando pela Especialização e pelo Mestrado. Obrigada por todos os ensinamentos e por ter aceito o convite para compor a banca de qualificação e de defesa deste trabalho.

Ao meu querido e admirável Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, pela incansável paixão pela Pesquisa em Educação Musical. Obrigada por me proporcionar momentos de crescimento como pessoa, como professora e como pesquisadora, bem como pelas sugestões na estruturação deste trabalho. Muito obrigada por simplesmente acreditar em mim de graça!

Ao meu coordenador do subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Prof. Dr. Danilo César Guanais de Oliveira, por ter me escolhido e acolhido para trilhar esse caminho acadêmico cheio de descobertas e aprendizados. Muito obrigada por acreditar em mim!

Aos meus colegas supervisores do PIBID Música da UFRN, professores Caio Higor Morais Araújo, Sthela Cristina de Medeiros Gomes e Washington Nogueira de Abreu, pela parceria, cumplicidade e dedicação no desenvolvimento deste trabalho tão significativo para a Educação Musical. Aprendi muito com vocês!

A todos os bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto de Música do PIBID da UFRN, por compartilharem comigo suas experiências musicais e docentes, por me deixarem fazer parte do processo formativo de vocês e por participarem da minha trajetória profissional, contribuindo de maneira significativa na minha prática docente. Agradeço principalmente aos bolsistas da minha equipe no ano de 2014, por me permitirem mergulhar no universo desta pesquisa através da partilha dos saberes docentes de cada um de vocês. Vocês são a parte essencial deste trabalho, muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar este Programa tão significativo na formação docente e pela atualização dos dados para a realização desta pesquisa. Obrigada!

À UFRN, por proporcionar o espaço e o apoio para o desenvolvimento deste Programa e desta pesquisa.

Aos profs. Drs. André Ferrer e Lucrécio Sá, coordenadores institucionais do PIBID da UFRN, pelo apoio e incentivo ao desenvolvimento do meu trabalho. E à Cinthya, secretária do PIBID / UFRN, pelas acolhidas carinhosas e pelo fornecimento dos dados para a realização desta pesquisa.

À querida Prof^a. Dr^a. do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) / UFRN, Amélia Martins Dias Santa Rosa pelos ensinamentos construídos e pela confiança em mim depositada. Obrigada pelo seu sim!

Ao Prof. Dr. Alexandre Reche e à Profa. Ms. Christina Bogiages pela correção do *abstract* deste trabalho. E à Deja, secretária do PPGMUS da UFRN, pela competência e pelo carinho a mim sempre dedicado. Muito obrigada!

Aos meus colegas de Mestrado, que viveram e compartilharam comigo de cada momento dessa trajetória e que me ensinaram muito. Eu viveria tudo de novo, desde que fossem com vocês! Obrigada a Ana Cláudia, Washington, Isac e Andersonn pelas partilhas em tantos momentos de aflição e alegria!

À Anna Cristina e Nayara pelas madrugadas de risadas e apoio nos momentos em que mais precisei!

À Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA), por me acolher como profissional desta casa e por permitir que este trabalho tenha sido desenvolvido dentro

do seu contexto escolar proporcionando todas as ferramentas necessárias para o seu sucesso. E aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e torcida durante esta trajetória. Obrigada!

E finalmente a Rodrigo Lima, pela paciência e apoio neste período composto por momentos de alegria e de dificuldades. Obrigada por estar ao meu lado durante esse percurso!

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 1989)¹.

¹Documento online não paginado.

RESUMO

Ao refletir sobre a formação inicial do educador musical na contemporaneidade, este trabalho tem como objetivo geral analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto de Música do PIBID / UFRN proporciona no processo formativo docente dos bolsistas participantes. Para tal feito, determinamos trilhar os seguintes caminhos: investigar quais são os principais saberes que constituem a formação do educador musical; identificar a(s) natureza(s) desses saberes na formação docente em Música; verificar como os saberes docentes são adquiridos na formação inicial em Música e pesquisar as articulações entre os saberes docentes e a contribuição do PIBID Música / UFRN nesse processo. A metodologia aplicada é de abordagem prioritamente qualitativa através do método do estudo de caso, no qual foram desenvolvidas duas etapas. A primeira fase caracterizou-se pela identificação do perfil dos bolsistas investigados e pelos saberes docentes constituintes do processo formativo do educador musical e suas naturezas, bem como a(s) maneira(s) pela qual (is) esses saberes são adquiridos na formação inicial do licenciando em Música. A segunda fase foi analisar como ocorre a articulação desses saberes docentes a partir da perspectiva do PIBID. O referencial teórico que embasa essa pesquisa é Tardif (2013), complementados por autores da Educação Musical e da Educação. A coleta de dados na primeira fase se deu por entrevistas semiestruturadas, onde através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e do referencial teórico adotado pode-se identificar os saberes docentes que norteiam a formação inicial do educador musical na contemporaneidade e a relação que o PIBID Música / UFRN constrói com esses saberes. Como resultados alcançados com esta pesquisa, apresento o PIBID como um instrumento potencializador na formação de professores a partir de seu crescimento e fortalecimento em todo o Brasil. No prisma do subprojeto de Música do PIBID / UFRN, é possível afirmar o PIBID como um articulador na construção e reconstrução dos saberes docentes na formação inicial docente em Música. Portanto, espera-se que com este trabalho a formação docente em Música possa oportunizar a articulação dos saberes docentes no contexto real da sala de aula, consolidando, assim, o espaço da Música e do educador musical na escola regular, bem como contribua de forma significativa para o fortalecimento do PIBID Música da UFRN.

Palavras-chave: Formação docente em Música. Saberes docentes. PIBID Música / UFRN. Articulação de saberes docentes.

ABSTRACT

Reflecting on the initial formation of today's music educator, the main objective of this work is to analyze the spread of teaching knowledge that the music subproject PIBID / UFRN provides the participating fellows in their teacher training process. To this end, the subsequent paths were followed: an investigation of what is the main knowledge that constitutes the formation of the music educator; an identification of the nature(s) of this knowledge in music teacher training; observation of how teachers acquire knowledge in initial music training; and the researching of the interrelationship between teaching knowledge and the contribution of PIBID Music / UFRN to this process. The methodology used is primarily qualitative, via the case study method. It is developed in two steps: The first phase is characterized by the profile identification of the scholarship students investigated, the teaching knowledge provided throughout and the nature of the music educator's formation process, as well as the way(s) in which the educator acquires this knowledge in initial music training. The second phase analyzed how the spreading of this teaching knowledge occurs, from the perspective of PIBID. The theoretical framework that supports this research is Tardif (2013), complemented by authors in Music Education and Education. Data collection in the first phase occurred by way of semi-structured interviews, where with content analysis (BARDIN, 2011) and use of the theoretical framework adopted, the teacher knowledge that guides the initial formation of today's music educator can be identified, as well as the relationship that the PIBID Music / UFRN builds with this knowledge. The results achieved with this research allow us to present the PIBID as a developmental tool in the education of teachers, as it grows and strengthens throughout Brazil. In the prism of the PIBID music subproject / UFRN, the PIBID is an articulator in the construction and reconstruction of teaching knowledge in initial music teacher training. Therefore, it is hoped that with this work, music teacher training can create opportunities for the spread of teaching knowledge in the real context of the classroom, thus consolidating the place of music and the music educator in regular schools, as well as contributing significantly to the strengthening of the PIBID Music UFRN.

Keywords: Teacher training in music. Teaching knowledge. PIBID Music / UFRN. The spread of teaching knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	PIBID: distribuição dos Projetos PIBID Edital CAPES nº 061 / 2013 em desenvolvimento por regiões brasileiras.....	46
Gráfico 2 -	PIBID IES: todos os editais.....	47
Gráfico 3 -	PIBID: categorias administrativas das IES participantes do PIBID Edital CAPES nº 061 / 2013.....	49
Gráfico 4 -	PIBID Bolsas: todos os editais.....	55
Gráfico 5 -	Bolsas Edital CAPES nº 61 / 2013: regiões brasileiras.....	56
Gráfico 6 -	Bolsas por modalidade: Edital CAPES nº 061 / 2013.....	57
Gráfico 7 -	Subprojetos PIBID / Música Edital CAPES nº 061 / 2013 em desenvolvimento por regiões brasileiras.....	67
Gráfico 8 -	Categoria administrativa das IES participantes do PIBID Música Edital CAPES nº 061 / 2013.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	PIBID: desenho estratégico / interacionista do Programa.....	43
Figura 2 -	PIBID: organização.....	60
Figura 3 -	Localização geográfica das Escolas conveniadas com o PIBID Música / UFRN a partir do Edital CAPES nº 061 / 2013.....	83

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 -	Equipe PIBID Música / UFRN 2008 - 2009.....	70
Foto 2 -	Equipe PIBID Música / UFRN 2009 - 2010.....	70
Foto 3 -	Fachada da Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA).....	71
Foto 4 -	Oficina de LIBRAS com a equipe PIBID Música / UFRN 2008 - 2010.....	73
Foto 5 -	I Festival de Paródias FLOCA 2010.....	73
Foto 6 -	Fachada da Escola Municipal São Francisco de Assis.....	74
Foto 7 -	Equipe PIBID Música / UFRN 2011 – 2012.....	75
Foto 8 -	Oficina de Linguagem e Estruturação Musical com a equipe PIBID Música / UFRN 2011 - 2012.....	76
Foto 9 -	Oficina de construção de materiais pedagógico-musicais com a equipe PIBID Música / UFRN 2011 - 2012.....	76
Foto 10 -	Equipe PIBID Música / UFRN 2012 - 2013.....	77
Foto 11 -	Fachada da Escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira.....	78
Foto 12 -	Concerto didático com o GRUPPERC na Escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira.....	79
Foto 13 -	Concerto didático com a OSRN na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti.....	79
Foto 14 -	Equipe PIBID Música / UFRN 2014.....	81
Foto 15 -	Fachada da Escola Municipal Djalma Maranhão.....	82
Foto 16 -	Fachada da Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares....	82
Foto 17 -	Fachada da Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva.....	83

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1 -	Quantidade de IES por regiões brasileiras.....	46
Quadro 1 -	Histórico dos editais do PIBID.....	54
Tabela 2 -	Abordagens dos saberes docentes.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DOU – Diário Oficial da União

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – *United States of America*

FCC – Fundação Carlos Chagas

FLOCA – Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GRUPPERC – Grupo de Pesquisa e Percussão

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONG's – Organizações Não Governamentais

OSRN – Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGMUS – Programa de Pós - Graduação em Música

PR – Paraná

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RN – Rio Grande do Norte

SC – Santa Catarina

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM MÚSICA E O PIBID.....	22
2.1	Definição do estudo: motivações, objetivos e campo empírico.....	22
2.2	Aspectos metodológicos: método e construção do universo pesquisado.....	26
2.3	Pesquisa bibliográfica: o percurso entre documentos e estado da arte.....	29
2.4	Instrumentos de coleta de dados.....	31
2.4.1	Análise documental.....	31
2.4.2	Observação participante.....	32
2.4.3	Entrevistas semiestruturadas.....	34
2.4.4	Gravação em áudio e vídeo.....	35
2.4.5	Fotografias.....	36
2.4.6	Diário de campo.....	37
2.5	Instrumentos de análise de dados.....	37
2.5.1	Caderno de transcrições.....	38
2.5.2	Categorização de dados.....	38
2.5.3	Referencial teórico.....	38
2.5.4	Análise de conteúdo.....	39
3	PIBID E O SUBPROJETO DE MÚSICA / UFRN: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA.....	40
3.1	A formação de professores e o PIBID: uma relação dialógica.....	40
3.2	PIBID / UFRN: fortalecendo a formação inicial docente.....	62
3.3	PIBID Música / UFRN: (re)significando a formação de professores em Música.....	66
4	OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO EM MÚSICA.....	86
4.1	A pesquisa e os saberes docentes.....	86
4.2	A formação de professores e os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif.....	92
4.3	Os saberes docentes e o PIBID.....	96
4.4	A formação docente em Música e os saberes docentes.....	100

5	DISCUTINDO AS ARTICULAÇÕES DOS SABERES DOCENTES EM MÚSICA NO PIBID / UFRN.....	105
5.1	Perfil do bolsista PIBID Música / UFRN: formação e sua relação com a Música e com a Educação Musical.....	105
5.2	Os saberes da docência.....	111
5.3	Os saberes docentes em Música.....	118
5.3.1	Os Saberes Curriculares.....	119
5.3.2	Os Saberes Disciplinares.....	121
5.3.3	Os Saberes de Formação Profissional.....	126
5.3.4	Os Saberes Experienciais.....	128
5.3.5	O PIBID Música / UFRN como um articulador dos saberes docentes em Música.....	133
6	CONCLUSÕES.....	137
	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista.....	154
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Bolsista.....	156
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor.....	157
	APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem.....	158

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação Musical no Brasil tem conquistado seu espaço no cenário educacional brasileiro, principalmente após a aprovação da Lei nº 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008b), que torna a Música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Artes na Educação Básica. Portanto, quando paramos para refletir sobre a formação inicial docente em Música em nosso país, uma das questões que emergem das nossas concepções sobre a temática é a qualificação desse profissional que atuará nesse contexto de ensino repleto de expectativas e desafios.

Partindo do entendimento de uma formação inicial docente em Música articulada com os saberes necessários a uma prática docente significativa e enraizada no cotidiano dos contextos educacionais atuais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um instrumento de valorização e qualificação na formação desses futuros professores de Música. Assim, a presente investigação tem como foco essa política pública educacional brasileira em desenvolvimento no país desde 2007.

O PIBID é uma ação do Ministério da Educação (MEC), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e publicada no dia 13 de dezembro deste mesmo ano no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2007b), através do Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 1 / 2007. (BRASIL, 2007a).

Esta iniciativa tem como foco o aperfeiçoamento e a valorização da formação do profissional de ensino da Educação Básica. Através da inserção do licenciando em processo inicial de formação acadêmica no cotidiano das escolas públicas do país, a prática da iniciação à docência é incentivada por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e de ações planejadas que visam à melhoria na qualidade do ensino deste nível de escolaridade, bem como uma formação inicial docente voltada para o atual contexto educacional brasileiro. O Programa articula, ainda, dinâmicas que fomentam a parceria entre o Governo Federal, a Universidade pública e as Escolas públicas de Educação Básica.

Buscando compreender como o Programa atua na formação inicial dos licenciandos em Música, o objetivo geral deste trabalho é analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto de Música do PIBID / UFRN proporciona no processo formativo docente dos bolsistas participantes. Dessa forma, o questionamento norteador desta pesquisa é: de que

maneira(s) o PIBID promove a articulação dos saberes docentes na formação inicial do bolsista do subprojeto de Música da UFRN?

Consequentemente, esse estudo tem como objetivos específicos: investigar quais são os principais saberes que constituem a formação do educador musical; identificar a(s) natureza(s) desses saberes (epistemológicos, filosóficos, sociais, afetivos, pedagógicos etc.) na formação docente em Música; verificar como os saberes docentes são adquiridos na formação inicial em Música e pesquisar as articulações entre os saberes docentes e a contribuição do PIBID Música / UFRN nesse processo.

Sendo assim, reflito neste trabalho sobre as contribuições, os impactos, as inovações e as perspectivas que este Subprojeto, em desenvolvimento desde 2008, proporciona na formação dos licenciandos em Música da UFRN que atuam como bolsistas no PIBID. O diálogo com os autores da Educação Musical, bem como com a formação docente inicial em Música e com os depoimentos dos bolsistas participantes do subprojeto de Música da UFRN me fundamentou na construção dessa discussão, proporcionando, assim, uma análise sobre a formação do educador musical na contemporaneidade a partir da óptica do PIBID Música / UFRN.

Nesse sentido, a pesquisa foi pensada a partir dos meus questionamentos sobre a formação inicial docente em Música na concepção do PIBID. Atuando como supervisora no Programa desde a sua implantação no subprojeto de Música da UFRN, fui percebendo o meu papel como formadora de professores de Música na medida em que, sendo observada pelos bolsistas, a minha prática docente se tornava um campo repleto de possibilidades, experiências e articulações de saberes docentes para aqueles que buscavam uma formação docente inicial em Música pertinente e significativa. Além disso, o Programa contribui na minha formação continuada me proporcionando novos conhecimentos e articulando outros saberes resignificando, assim, a minha prática docente como educadora musical na rede pública de ensino. Desse modo, seja como educadora musical, seja como formadora de professores de Música, meu interesse na pesquisa sempre foi a formação docente em Música.

Diante disso, este trabalho tem natureza prioritariamente qualitativa através do método do estudo de caso. Para isso, essa investigação foi pensada em duas etapas de construção. A primeira fase caracterizou-se pela identificação do perfil dos bolsistas investigados e pelos saberes docentes constituintes do processo formativo do educador musical e suas naturezas, bem como a(s) maneira(s) pela qual (is) esses saberes são adquiridos na formação inicial do licenciando em Música. A segunda fase foi analisar como ocorre a articulação desses saberes docentes a partir do prisma do PIBID.

Com base nos dados coletados, esta dissertação apresenta e analisa a articulação dos saberes docentes na formação inicial do licenciando em Música no PIBID da UFRN. Buscando refletir sobre esse tema de forma clara e analítica, este trabalho se estrutura, além deste, em mais cinco capítulos que, juntos, darão um entendimento dos resultados encontrados nesta investigação.

No segundo capítulo, aponto os aspectos e caminhos metodológicos que percorremos durante esse estudo. Relato e discuto as motivações, os objetivos e os critérios de escolha dos investigados, bem como o do campo empírico trabalhado nesta pesquisa. Descrevo e analiso também o processo de seleção, construção e aplicação dos instrumentos de coleta e análise.

No terceiro capítulo, apresento um mapeamento analítico do PIBID como instrumento formador e inovador no processo de construção da docência em todo o Brasil, principalmente na área da Educação Musical, tendo como foco o subprojeto de Música da UFRN. Neste capítulo também é apresentada uma reflexão a partir das relações dialógicas entre a formação docente em Música e o PIBID.

No quarto capítulo, discuto o referencial e as bases teóricas dessa pesquisa, na qual estas me ajudam a compreender o universo investigado e a situar a Educação Musical no contexto pesquisado.

O quinto capítulo apresenta e analisa os dados coletados durante esta pesquisa, no qual estes discutem a articulação dos saberes docentes na formação inicial a partir da compreensão do PIBID no subprojeto de Música da UFRN.

Finalizando, evidencio no sexto capítulo os resultados encontrados e as conclusões construídas após a análise e discussão dos dados coletados, somados ao diálogo com a literatura apresentada neste trabalho.

À vista disso, para que a prática docente em Música seja significativa e eficaz para todos os envolvidos no processo educacional, é necessário que o educador musical possa estabelecer conexões entre os saberes adquiridos durante a sua formação. Para isso, é essencial que este seja inserido em todos os espaços de formação, como também nos de atuação.

Desta forma, o tema da pesquisa é relevante para a Educação Musical porque sugere reflexões pertinentes em relação ao processo de formação de professores, fazendo com que as Licenciaturas repensem os seus planos de curso e formem educadores musicais preparados para enfrentar os desafios docentes, desenvolvendo um trabalho significativo no cenário educacional brasileiro.

Por fim, espera-se que com este trabalho a formação docente em Música possa oportunizar a articulação dos saberes docentes no contexto da sala de aula, consolidando, assim, o espaço da Música e do educador musical na escola regular, bem como contribua de forma significativa para o fortalecimento do PIBID Música da UFRN.

2 INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM MÚSICA E O PIBID

Este capítulo descreve todo o processo metodológico desta investigação, bem como reflete sobre todas as escolhas feitas no que concerne ao campo empírico, aos instrumentos de coleta, análise e organização dos dados. Conhecer esses caminhos metodológicos nos leva a compreender de maneira contextualizada o universo pesquisado e os resultados encontrados com este trabalho.

2.1 Definição do estudo: motivações, objetivos e campo empírico

A formação de professores de Música tem sido a mola propulsora de muitos estudos e pesquisas acadêmicas que tem gerado o crescimento e a solidificação da área atualmente. Segundo Del Ben (2014, p. 9):

Estudos e pesquisas realizados por diferentes autores têm nos ajudado a refletir sobre vários aspectos que permeiam a formação de professores de música, como suas dimensões legais e normativas, os saberes que constituem a profissão docente, o papel da prática reflexiva na constituição da docência, a relação da formação com a atuação profissional, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura bem como fundamentos e princípios para a elaboração dos mesmos.

Portanto, a partir dessas diversas perspectivas, a formação inicial docente em Música tem apresentado vários desafios diante dos contextos de formação e de atuação do educador musical contemporâneo. De acordo com Esperidião (2012, p. 33), a formação de professores tem se defrontado com novas demandas sócio educacionais, como:

[...] mudanças no modelo e na missão da escola, nos processos de ensino-aprendizagem, nos desenhos curriculares, nas metodologias, nos processos de avaliação, na prática pedagógica de professores, nas relações interpessoais entre os sujeitos da educação, nas relações da escola com a comunidade, situando-a como espaço de socialização de saberes.

Assim sendo, Esperidião (2012) defende que a formação inicial do professor de Música é decisiva para construir o pensamento e a visão do futuro educador musical, em que esta deve proporcionar, ao licenciando em Música, meios de gerir seu próprio processo formativo através de um desenvolvimento contínuo e ágil na construção do conhecimento, articulado com outros saberes necessários na ação de educar. Diante disso, se faz necessário

que ações sejam construídas e desenvolvidas de maneira a minimizar os problemas referentes a esse campo formativo e, ao mesmo tempo, potencializar o desenvolvimento e as articulações entre os diversos saberes e práticas docentes em Música.

Montadon (2012, p. 48) nos diz que, “As políticas de formação de professores no Brasil tem conquistado vulto nos últimos anos, como uma das ações para a melhoria da qualidade da educação básica [...]”. Assim sendo, o PIBID, criado em 2007 e financiado pela CAPES, tem sido uma dessas políticas de formação de professores aplicadas em nosso sistema educacional. Tem como principais objetivos: incentivar a prática da iniciação à docência aos alunos dos cursos de Licenciatura das universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento elevando a qualidade de ensino nas escolas da rede pública e proporcionar uma formação continuada aos professores da Educação Básica estabelecendo, assim, uma relação eficaz entre a teoria e a prática. (BRASIL, 2008a).

Atuando como supervisora do subprojeto de Música do PIBID da UFRN, como já fora mencionado anteriormente, pude acompanhar o crescimento e o fortalecimento do Programa como instrumento significativo na formação de professores de Música e de outras áreas do conhecimento em todo o país. Esse cenário é apontado nos trabalhos de Nascimento; Guanais (2013), Nascimento (2011, 2013), Nascimento; Abreu (2014), Assis; Santos (2014), Dantas (2013), Paredes (2012), Ribeiro (2013), entre outros. Entretanto, poucos trabalhos trazem a concepção do PIBID como articulador de saberes docentes na formação inicial docente em Música.

Dessa forma, interessei-me por esta temática porque a mesma emergiu da minha experiência como formadora de professores de Música na dimensão do PIBID, pois pude observar que o bolsista, durante sua atuação pedagógica, precisa articular os diversos saberes docentes para que a sua prática didático-musical seja significativa e ativa diante da diversidade e dos desafios presentes na Educação Básica. Destarte, diante de tal verificação e da necessidade de ampliar os estudos acerca do assunto mencionado, desenvolvi uma pesquisa que mostrasse a relação dialógica do PIBID com a formação de professores, bem como a atuação do Programa como articulador dos saberes docentes na formação inicial dos bolsistas participantes do subprojeto de Música da UFRN.

Diante desse panorama, como mencionado anteriormente, este trabalho de abordagem prioritariamente qualitativa tem como objetivo analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto de Música do PIBID / UFRN proporciona no processo formativo docente dos bolsistas participantes. Esta pesquisa foi realizada considerando como campo empírico a Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA), sendo esta conscientizada

desta pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Segundo Deslauriers e Kérisit (2012, p. 148),

[...] a pesquisa qualitativa enfatiza o campo, não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador qualitativo não vai ao campo somente para encontrar respostas para as suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início. Além disso, a própria logística da abordagem qualitativa (campo de pesquisa, observação participante, entrevistas não dirigidas, relatos de vida) obriga o pesquisador a um contato direto com o vivido e as representações das pessoas que ele pesquisa.

O FLOCA está localizado na Rua dos Manacás, s/n, no bairro Mirassol, na zona sul da cidade do Natal / Rio Grande do Norte (RN). Esta é uma das maiores escolas da rede estadual de ensino do RN e uma das mais tradicionais do ensino público da cidade. Seu público alvo são alunos de baixa e média classe socioeconômica do Ensino Fundamental II, Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) atuando nos três turnos.

Atuo nessa escola como professora da disciplina de Artes no Ensino Fundamental II desde o ano de 2006 no turno matutino. Minha relação com esta instituição não é apenas profissional, laços afetivos já foram construídos com tudo aquilo que ela representa: o contexto escolar, o corpo docente, os funcionários e os alunos. Sendo assim, é nesse espaço que desenvolvo minhas ações pedagógicas de maneira a tentar proporcionar transformações significativas a este ambiente e a todos aqueles que fazem parte dela.

A minha relação tão próxima com o campo de estudo proposto nessa pesquisa se constituiu em uma das minhas grandes dificuldades, pois tal fator poderia vir a atrapalhar o desenvolvimento dessa investigação me **cegando** diante do contexto pesquisado. Tal conduta dependeria da maneira que eu conduzisse o processo investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 86),

As pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldades em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações. Para estas, muito frequentemente, as suas opiniões são mais do que ‘definições da situação’, constituem a verdade.

Contudo, a proximidade com o campo pesquisado auxilia bastante na aquisição e na interpretação dos dados colhidos durante a pesquisa, vindo a contribuir de maneira significativa nos resultados da investigação proposta. Ainda, de acordo com Bogdan e Biklen

(1994, p. 87), “A escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso”.

Consequentemente, posso afirmar que a busca do equilíbrio entre a procura de um estranhamento em um contexto tão familiar e as vantagens de conhecer o campo empírico foi uma das etapas a serem vencidas nesse desafio. Para isto, foi necessário que em muitas situações eu deixasse de lado a minha função como professora e supervisora do PIBID Música / UFRN para assumir o meu papel como pesquisadora desse contexto formador.

Apesar do primeiro edital do programa ter sido publicado no ano de 2007 e o planejamento ter sido elaborado em 2008, as atividades na Escola só começaram a ser desenvolvidas a partir do início do ano de 2009. Inicialmente, no FLOCA, era apenas o subprojeto de Música, mas no final deste mesmo ano o subprojeto de Geografia também passou a desenvolver suas atividades dentro desse contexto escolar. Ambos os subprojetos pertencem ao PIBID da UFRN. No ano de 2011, o subprojeto de Matemática também passou a atuar no FLOCA, mas este pertence ao PIBID do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta foi a primeira escola pública do Brasil a ter um subprojeto de Música do PIBID, já que este é pioneiro (PIBID Música / UFRN) na área da Educação Musical no país (MONTANDON, 2012).

O subprojeto de Música do PIBID / UFRN encontrou a Escola com atividades pedagógico-musicais reduzidas apenas a sala de aula sem materiais específicos e infraestrutura adequada. Entretanto, os trabalhos foram iniciados e os primeiros resultados foram sendo conquistados. Nascimento (2013) nos relata algumas conquistas referentes a este contexto, tais como: a construção de uma relação entre os alunos da Educação Básica com a Música como conhecimento, elevação da autoestima dos alunos, desconstrução do mito de **Música é para quem tem talento**, melhoria na assiduidade e na pontualidade dos alunos nas aulas de Música e a conquista de um espaço físico voltado apenas para as aulas de Música com a aquisição de diversos materiais pedagógico-musicais.

Mas o grande êxito do PIBID Música / UFRN se dá na conquista do espaço da Educação Musical no cotidiano escolar, onde a Música passou a ser vista e trabalhada como área do conhecimento, vindo a se relacionar com todas as outras disciplinas que compõem o desenvolvimento global do aluno, como nos aponta as palavras de Nascimento (2013, p. 610):

O PIBID Música não atingiu apenas aos alunos e à aprendizagem musical deles, mas também rompeu com os limites físicos da sala de aula, fazendo com que a escola em todos os seus segmentos percebesse os benefícios que a educação musical proporciona no desenvolvimento emocional, físico, social

e intelectual do aluno e trabalhando em conjunto com a Música de forma direta e indireta.

Portanto, os discursos dos bolsistas investigados são valorizados e a minha subjetividade como pesquisadora está presente nesse texto, buscando a construção de uma relação dialógica e pertinente que contribua com o fortalecimento da pesquisa em Educação Musical. Bresler (2007, p. 13) argumenta: “Cada texto traz consigo a subjetividade do pesquisador / autor e suas tendências, ideologias e visões pessoais [...]”, ou seja, “[...] nossa compreensão do mundo social passa por uma atividade de seleção e de interpretação, ligada a nossos valores” (LAPERRIÈRE, 2012, p. 412).

2.2 Aspectos metodológicos: método e construção do universo pesquisado

O universo pesquisado proposto neste trabalho se constitui de quatro bolsistas do subprojeto de Música do PIBID / UFRN que atuaram no FLOCA durante o ano de 2014 em turmas do Ensino Fundamental II, no turno da manhã. Estes partícipes são alunos de diversos períodos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da UFRN e isso nos remete a Bresler (2007, p. 11) que nos diz que a pesquisa qualitativa “envolve perspectivas múltiplas de participantes situados em lugares diferentes”. Os critérios de seleção dos bolsistas investigados nesta pesquisa se deram apenas do fato destes desenvolverem suas atividades do PIBID nesta Escola pública mencionada anteriormente. O perfil dos pesquisados será identificado e discutido no capítulo 5 deste trabalho.

Ter como meta a investigação da articulação dos saberes docentes na formação inicial em Música dos bolsistas do subprojeto de Música do PIBID / UFRN nos conduz ao caminho da abordagem qualitativa na pesquisa. Bresler (2007) caracteriza a pesquisa qualitativa como contextual e holística; direcionada para um caso; empírica; descritiva; interpretativa; indutiva, entre outras características.

Assim sendo, o caso a ser estudado (articulação dos saberes docentes no prisma do PIBID Música / UFRN) é descrito e interpretado, exigindo de mim como pesquisadora a imersão no campo empírico em que o contexto está situado, buscando, assim, uma percepção mais profunda e holística do universo pesquisado. Bresler (2007, p. 13) entende que “A ciência se esforça para construir uma compreensão universal. Embora a compreensão que nós buscamos seja de nosso próprio fazer, ela é um fazer coletivo que se apoia em construções humanas adicionais, escrutínio e desafio”.

Objetivando esclarecer com mais veemência acerca dessa abordagem, recorro novamente a Bresler (2007, p. 8) que nos diz que a abordagem qualitativa é utilizada quando há:

[...] 1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 4) validação da informação através de processos de triangulação.

Assim, determinada em obter uma visão totalizante do cenário brasileiro do PIBID, utilizei também instrumentos quantitativos para a análise documental dos editais publicados do Programa; análise esta fundamental para a compreensão deste contexto. Foi preciso construir e analisar um mapeamento sobre o Programa em diversos âmbitos (quantidade de subprojetos aprovados por edital, participação das Instituições de Educação Superior (IES) nos editais publicados, quantidade de bolsas concedidas por edital, participação efetiva da área de Música nos subprojetos aprovados etc.), principalmente ao que diz respeito ao PIBID Música / UFRN para compreender e afirmar a relevância do PIBID na formação inicial docente dos bolsistas participantes.

Esse diálogo com técnicas de pesquisa quantitativa fez com que esta investigação juntasse procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos sem fazer com que essa pesquisa se descaracterize da abordagem qualitativa. Queiroz (2006, p. 92) compreende que “[...] os métodos quantitativos e qualitativos, na verdade, se complementam, e a escolha de uma ou outra abordagem está associada diretamente aos objetivos e finalidades de cada pesquisa”.

Com base nessas compreensões, utilizei o Estudo de Caso como método de pesquisa deste trabalho, pois entendo que este me fornece os caminhos mais apropriados que me leva a responder o questionamento norteador desta investigação: de que maneira(s) o PIBID promove a articulação dos saberes docentes na formação inicial do bolsista do subprojeto de Música da UFRN?

Yin (2010, p. 22) nos diz que o estudo de caso é o método de pesquisa preferido para o pesquisador tentar responder o “como” e/ou o “por que” em situações onde ele não tem o controle sobre os fatos inseridos em um contexto da vida real. Yin (2010, p. 24) entende que:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. [...] Em resumo, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...].

Partindo desse ponto de vista, o estudo de caso como método de pesquisa nesta investigação me proporcionou estudar profundamente o fenômeno do subprojeto Música / UFRN, foco deste trabalho dissertativo. Corroborando esta dimensão, Yin (2010) compreende que o pesquisador utiliza o estudo de caso quando este pretende entender o acontecimento contemporâneo em profundidade, mas esse entendimento envolve condições contextuais, ou seja, quando não há o entendimento entre os limites do fenômeno e do contexto. Assim, o método do estudo de caso foi essencial para que esse entendimento fosse construído ao final desta pesquisa.

Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso único, pois ela considera os bolsistas investigados do PIBID Música / UFRN como um grupo com interesses comuns e não isolados, constituindo, assim, em uma unidade de caso. Com o propósito de visualizar de que maneira o PIBID Música / UFRN articula os saberes docentes na formação inicial do bolsista, a utilização do estudo de caso único se justifica, segundo Yin (2010, p. 71), quando este

[...] pode confirmar, desafiar ou ampliar a teoria. Ele pode ser usado, então, para determinar se as proposições da teoria são corretas ou se algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevante. [...] o caso único, pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria.

Buscando uma melhor organização na coleta e na análise dos dados desta pesquisa, estruturei essa investigação em duas etapas de construção. A primeira etapa foi centrada essencialmente na coleta de dados através do uso de entrevistas semiestruturadas por meio de gravação em áudio e vídeo. A segunda etapa da pesquisa teve como foco a categorização e o estudo dos dados coletados durante a etapa anterior, de acordo com os instrumentos de análise escolhidos para esta investigação. Todas essas ferramentas de coleta e de análise de dados serão descritas e refletidas posteriormente.

Entretanto, é importante se fazer saber que essas técnicas de pesquisa não foram pensadas e usadas de maneira apartada uma da outra. Elas foram utilizadas de maneira a valorizar as suas inter-relações, vindo a ser de suma importância para que eu atingisse os objetivos propostos neste trabalho. Para um melhor entendimento da organização e do

desenvolvimento dessas etapas, apresento, a seguir, uma descrição reflexiva de cada uma delas.

A primeira etapa caracterizou-se com o levantamento de dados referentes aos objetivos desta pesquisa. Buscou-se saber, a partir da perspectiva dos bolsistas investigados, quais os principais saberes constituem a formação do educador musical, sua(s) natureza(s) e como esses conhecimentos são adquiridos durante a formação inicial do licenciando em Música participante do PIBID Música da UFRN. Foram questionados, também, a respeito das contribuições e da atuação do PIBID como um articulador de saberes docentes durante seus processos formativos em Música.

Nesta etapa, a observação participante também foi utilizada associada ao caderno de campo, proporcionando à mim como pesquisadora a compreensão holística do universo pesquisado. Contudo, a triangulação dos dados me permitiu verificar a convergência das percepções dos investigados com as minhas impressões sobre o fenômeno estudado, contribuindo, também, com a validação dos dados coletados. Yin (2010, p. 144, grifo do autor) entende que “Com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de *validade do constructo* também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno”.

A segunda etapa se desenvolveu principalmente na análise e na interpretação dos dados coletados e categorizados na etapa anterior. Alicerçada pelo objetivo de analisar como ocorre a articulação desses saberes docentes a partir do prisma do PIBID, utilizei como instrumento a análise do conteúdo (BARDIN, 2011) dialogando com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa (TARDIF, 2013). É importante mencionar também que a pesquisa bibliográfica norteou toda essa investigação, vindo a fortalecer a pesquisa em Educação Musical.

A seguir, apresento e discuto todos os instrumentos de coleta e de análise mencionados anteriormente que contribuíram de forma pertinente e significativa na elaboração deste trabalho.

2.3 Pesquisa bibliográfica: o percurso entre documentos e estado da arte

Uma pesquisa qualitativa não é construída apenas com dados empíricos do campo pesquisado, mas é desenvolvida também pela revisão bibliográfica. Deslauriers e Kérisit (2012, p. 134) entendem que:

[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além [...]. Essa prática se funda sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para o outro.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica se torna fundamental nesse estudo qualitativo pela necessidade que eu como pesquisadora tenho de recorrer a ela “[...] para construir seu objeto e elucidar a análise dos dados, tentando manter um equilíbrio entre o trabalho empírico e o trabalho teórico” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 149). Foi a partir do diálogo com a pesquisa bibliográfica que o universo pesquisado passou a ter sentido para mim como pesquisadora deste trabalho. A revisão bibliográfica foi utilizada durante todo o processo investigativo, pois na pesquisa qualitativa ela “[...] não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 148).

Entretanto, é importante que o pesquisador não se torne dependente da pesquisa bibliográfica, pois dessa maneira a área do conhecimento não avança e o pesquisador continua **cego** diante dos seus questionamentos. Reforçando essa concepção, Deslauriers e Kérisit (2012, p. 135) nos dizem que “[...] um pesquisador muito dependente da literatura torna-se dependente dos outros pesquisadores e pode chegar aos mesmos impasses”.

Uma das grandes dificuldades que tive durante esse processo de pesquisa bibliográfica foi a escolha das obras com as quais trabalharia durante essa investigação, já que a literatura que aborda essa temática é vasta e relevante. Portanto, busquei àqueles que, segundo a minha interpretação e organização, dialogava de forma mais significativa com a proposta do meu trabalho.

A pesquisa bibliográfica desse estudo se alicerçou em trabalhos das áreas de Educação Musical, Educação e Formação de Professores. Buscando privilegiar fontes primárias, documentos oficiais (editais, leis e regimentos) e técnicos (relatórios de gestão, planos de ações do PIBID / UFRN e do subprojeto de Música do PIBID / UFRN) foram debatidos autores que trabalham com a questão dos saberes docentes que norteiam a formação profissional, pedagogia do ensino da Música, formação de professores, contribuições do PIBID na formação docente e a conexão de saberes no processo formativo com o objetivo de construir um diálogo a partir de um aporte teórico pertinente.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é uma fase da investigação muito importante e de muita atenção por parte do pesquisador, pois é nessa etapa que a pesquisa começa a ganhar corpo e consistência; são eles que caracterizam o universo a ser estudado e dá sentido a escolha dos instrumentos que serão utilizados nesse processo inicial de descobertas. Neste trabalho, esta etapa ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2014, entre os meses de março e junho.

Consequentemente, para que haja uma relação bem próxima entre o pesquisador e a realidade estudada, faz-se necessário que os instrumentos de coleta de dados sejam bem selecionados e validados para que se obtenha sucesso ao fim da investigação. Segundo Deslauriers e Kérisit (2012, p. 139), “[...] os pesquisadores qualitativos escolhem os instrumentos que lhes fornecerão o máximo de informações sobre o tema da pesquisa”. Para isso, estes instrumentos precisam ser diferentes e complementares.

Diante disso, Yin (2010) entende que uma das mais significativas contribuições da coleta de dados do estudo de caso é o uso de diversas fontes de evidência, proporcionando ao investigador o desenvolvimento de pesquisas convergentes, métodos de triangulação e a confirmação dos resultados obtidos. Yin (2010, p. 143) ainda compreende que:

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. [...] Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo.

Dessa forma, esta pesquisa teve como fontes de evidências seis instrumentos que auxiliaram no mapeamento, na identificação e na compreensão do universo pesquisado a saber: análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas, gravações em áudio e vídeo, fotografias e diário de campo. Estes serão descritos e refletidos a seguir.

2.4.1 Análise documental

Os documentos possuem uma função fundamental na coleta de dados de uma pesquisa, principalmente naquelas em que o método de pesquisa é o estudo de caso. Para Yin (2010), o uso de documentos nos estudos de caso serve para confirmar e aumentar a evidência de outras fontes, pois eles proporcionam detalhes específicos que certificam outros dados coletados. Concordando com essa perspectiva, Cellard (2012, p. 295) entende que a análise

documental possibilita ao pesquisador realizar algumas reconstruções necessárias do passado para entender melhor o presente, sendo ela “[...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]”.

Consideramos dois tipos de documentos nesta pesquisa: oficiais e técnicos. Os documentos oficiais referem-se às leis que regem o sistema educacional brasileiro, aos editais publicados do PIBID, bem como aos regimentos do Programa em nível nacional e do PIBID / UFRN. Já os documentos técnicos são os relatórios de gestão por parte dos órgãos administrativos do Programa - CAPES, os planos de ações do PIBID / UFRN e do subprojeto de Música do PIBID / UFRN que norteiam a atuação do Programa na formação docente. Todos esses documentos foram lidos e analisados buscando um diálogo com a literatura da área para que todo esse contexto fosse compreendido e interpretado.

Mergulhar nesses documentos e pormenorizar esse universo que o PIBID constrói na formação inicial docente através da pesquisa documental foi de suma relevância para que esse trabalho apresentasse um mapeamento analítico do Programa em todo o Brasil, principalmente na área de Música. Foi importante também, pois a partir desse cenário pudemos visualizar e compreender como o Programa atua no processo formativo dos licenciandos de todas as áreas do conhecimento, principalmente na formação dos bolsistas da área de Música da UFRN.

Enfim, somente a análise documental me concederia vislumbrar, construir e compreender a relação dialógica entre o fenômeno do PIBID e a formação inicial docente. Os dados disponibilizados e atualizados pela CAPES a partir do último edital publicado - CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a) - foram essenciais para que esse contexto fosse construído e refletido neste trabalho. Todo esse mapeamento e análise estão apresentados no capítulo 3 desta dissertação.

2.4.2 Observação participante

De acordo com Jaccoud e Mayer (2012, p. 254), “[...] a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico”. Em vista disso, um dos instrumentos de coleta de dados mais importantes nessa fase da pesquisa foi a observação participante. Segundo Yin (2010, p. 139), em determinados estudos, as informações e os eventos relevantes para a pesquisa são inacessíveis, sendo a observação participante o único modo de coletar dados, bem como proporciona também a competência de

compreender a realidade do fenômeno pesquisado do ponto de vista de alguém “interno” ao estudo de caso.

Uma das grandes dificuldades no uso desse instrumento de coleta foi o fato de eu, como pesquisadora, fazer parte do contexto estudado (PIBID Música / UFRN), pois, muitas vezes, foi inevitável deixar o papel de pesquisadora / observadora para assumir a função que me cabia dentro do Programa: formadora de professores de Música. Mas esta adversidade foi contornada e a postura adotada para vencer tal desafio já foi relatada na subseção 2.1 deste trabalho. Diante disso, Yin (2010, p. 140) nos adverte sobre esse aspecto:

[...] o papel do participante pode exigir, simplesmente, demasiada atenção em relação ao papel do observador. Assim, o observador-participante pode não ter tempo suficiente para tomar notas ou levantar questões sobre os eventos a partir de diferentes perspectivas, como faria um bom observador.

A observação participante ocorreu durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, pois este instrumento foi de grande relevância também durante o processo de escrita deste trabalho, auxiliando a compreender algumas posturas e atitudes dos entrevistados. Estas observações ocorreram em vários momentos a saber: nas reuniões semanais da equipe do subprojeto de Música do PIBID / UFRN que aconteciam na Escola de Música da UFRN (EMUFRN); nas ações desenvolvidas por este mesmo subprojeto nas escolas conveniadas ou em qualquer outro local; e, principalmente, no FLOCA durante o desenvolvimento das atividades do PIBID.

Todo este período de observações foi registrado através de um diário de campo produzido por mim enquanto pesquisadora; alguns momentos foram gravados por meio de vídeos, áudios e, principalmente, de fotografias. Estes outros instrumentos de coleta de dados serão esclarecidos e refletidos a seguir.

Utilizei-me desse instrumento porque somente ele me permitiria acompanhar as experiências, as vivências, os contentamentos, os discontentamentos, os desafios e as expectativas dos bolsistas no seu cotidiano, proporcionando, assim, a oportunidade de compreender as ações e relações construídas dentro desse contexto pesquisado. A partir dele, pude me aproximar mais dos bolsistas investigados e construir uma relação de confiança entre eu, eles e esta pesquisa.

2.4.3 Entrevistas semiestruturadas

Com o objetivo de esclarecer a questão norteadora da pesquisa, bem como alcançar os objetivos traçados por esta investigação, realizei entrevistas semiestruturadas. Yin (2010, p. 133) entende que as entrevistas “[...] são fontes essenciais de informação para os estudos de caso. [...] São conversas guiadas, não investigações estruturadas”. Comprovando esta concepção, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) nos dizem que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista semiestruturada permite ao investigador o uso de um roteiro de entrevista (APÊNDICE A), no qual este é formado por questões ordenadas de maneira a auxiliar o entrevistado na compreensão do universo investigado e na organização de suas respostas, levando o mesmo a refletir sobre a sua atuação no contexto pesquisado. Segundo Gil (2008), uma das vantagens desse instrumento de coleta é a flexibilidade que o investigador possui durante a realização da entrevista, pois é possível inserir novos questionamentos a partir das respostas dadas pelo entrevistado com o objetivo de aprofundar-se ainda mais no assunto abordado. E também de reformular as questões já desenvolvidas ou reorganizá-las em outra ordem.

Portanto, me utilizei desse instrumento por ele permitir ao investigador acesso às concepções e práticas dos bolsistas pesquisados relatados por eles mesmos, proporcionando, assim, “[...] a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (POUPART, 2012, p. 216). Sendo assim, a entrevista semiestruturada, neste estudo de caso, proporcionou-me o acesso a informações que nenhum outro instrumento de coleta conseguiria obter de maneira tão detalhada e contextualizada.

O roteiro de entrevista foi pensado e estruturado em três partes: o perfil do bolsista, os saberes docentes e o PIBID Música / UFRN, de maneira a fluir como uma conversa. A partir dele, objetivei traçar o perfil do bolsista que atua no subprojeto de Música do PIBID / UFRN buscando conhecer o seu processo formativo inicial docente em Música (saberes docentes em Música), bem como as suas concepções e práticas no PIBID Música / UFRN (articulação dos saberes docentes em Música).

Foram entrevistados quatro bolsistas do PIBID Música / UFRN de diversos períodos acadêmicos como mencionado anteriormente. O convite a eles para participarem como objeto de estudo desta pesquisa se deu com o início das atividades do PIBID no FLOCA no mês de

março do ano de 2014. Foi apresentado a eles os objetivos da pesquisa e todos os procedimentos metodológicos que esta investigação utilizou, bem como foi esclarecido que este trabalho não possui intenções de julgamento de suas concepções, posturas e atuações nem fins lucrativos².

As entrevistas ocorreram durante o mês de junho, pois percebi a necessidade, por parte dos pibidianos³, de um período de adaptação às atividades do PIBID na Escola conveniada, como também de um período de observação, por mim como pesquisadora, para a elaboração do roteiro de entrevista de acordo com a realidade observada. Todas as entrevistas foram realizadas em um único encontro com cada bolsista em salas de aula da EMUFRN por ser um ambiente adequado à realização das mesmas e por ser um local de fácil acesso por parte da pesquisadora e dos pesquisados. Estas foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e catalogadas.

Após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas por e-mail a cada um dos entrevistados solicitando que os mesmos a lessem e autorizassem o uso desse material na construção desta dissertação. Caso houvesse algum trecho transcrito que o entrevistado não concordasse, este poderia refazer sua resposta de acordo com a sua concepção.

2.4.4 Gravação em áudio e vídeo

Assim como todas as entrevistas semiestruturadas, algumas reuniões e atuações dos bolsistas no FLOCA, bem como os eventos proporcionados pelo PIBID Música da UFRN, nos quais os bolsistas participam de forma direta, foram gravados em áudio e vídeo. Loizos (2012, p. 149) entende que “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”.

Com isso, esta prática teve como objetivo ampliar a minha visão como pesquisadora, não deixando passar detalhes despercebidos durante as aulas, como gestos, olhares, atitudes e posturas dos entrevistados, que pudessem vir a contribuir de forma relevante na interpretação dos dados coletados. Ainda, de acordo com Loizos (2012, p. 153), “Para o pesquisador social, as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim”. Em seguida, todos esses dados

²Todos os bolsistas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B e D) antes do início das entrevistas.

³Termo utilizado para fazer referência aos bolsistas do PIBID / UFRN.

foram catalogados e utilizados, quando necessário, de maneira a contribuir para o esclarecimento dos resultados da pesquisa.

Inicialmente durante a realização das entrevistas semiestruturadas, os bolsistas investigados sentiram-se inibidos com a prática da gravação em vídeo. Mas com o desenvolvimento da mesma em forma de uma conversa, esse desafio foi vencido, não vindo a comprometer o processo de investigação. A relação estreita de trabalho e de confiança entre eu e os pesquisados contribuiu significativamente para que esse obstáculo fosse ultrapassado.

2.4.5 Fotografias

Assim como a gravação em áudio e vídeo, foi essencial nesta pesquisa o uso da fotografia. Através delas pude registrar os momentos mais significativos e relevantes durante o período de observação participante, bem como os espaços de atuação dos bolsistas do subprojeto de Música do PIBID / UFRN. Bogdan e Biklen (1994, p. 141) entendem que:

O efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o ‘melhor’ que os sujeitos têm ou querem mostrar. Aqui, o ‘melhor’ não significa um julgamento absoluto, mas aquilo que os sujeitos valorizam e consideram dignos de ser fotografado, como suas ‘melhores’ roupas e adereços, haveres, posturas e assim por diante.

Procurei registrar momentos nos quais os bolsistas atuavam e interagiam em sala de aula com os alunos da Educação Básica, entre eles mesmos durante as reuniões e/ou ações do subprojeto de Música do PIBID / UFRN, com os coordenadores e supervisores desse mesmo contexto; bem como em outros instantes, como por exemplo, participando de uma dinâmica e/ou atividade musical proposta ou de uma conversa cotidiana com outros colegas e/ou professores. O uso das fotografias permitiu, também, lembrar-me de detalhes e de momentos em que não foi possível fazer o registro escrito no diário de campo, proporcionando, assim, a riqueza nas descrições e nas interpretações do fenômeno estudado.

Todos esses registros visuais foram catalogados e analisados de forma a contribuir com a compreensão do universo pesquisado. Todas as fotografias que ilustram esse trabalho são do meu arquivo pessoal e o seu uso foi consentido pelos bolsistas pesquisados através da assinatura de uma autorização do uso de imagem (APÊNDICE D).

2.4.6 Diário de campo

Este instrumento foi construído a partir das minhas descrições, anotações e das impressões pessoais enquanto pesquisadora acerca do universo pesquisado. Todos os registros escritos eram datados e feitos durante as observações ou logo depois, quando este não era possível fazer durante o processo observado. As referências, citações e ideias na estruturação deste trabalho também foram registradas nesse caderno, bem como as orientações e conselhos do professor orientador desta pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150-151) compreendem que:

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Sendo assim, este instrumento nos permitiu sistematizar as anotações e os detalhes percebidos durante a coleta de dados, como também registrar as experiências e sensações vivenciadas durante a pesquisa para posteriormente serem analisadas. O diário de campo foi complementado com as fotografias e gravações em áudio e vídeo.

2.5 Instrumentos de análise de dados

A interpretação dos dados coletados é a principal etapa de um projeto de pesquisa, é ela a essência da investigação proposta. Segundo Deslauriers e Kérisit (2012, p. 140), essa etapa é a busca do sentido para os dados coletados, demonstrando como eles respondem aos questionamentos propostos na pesquisa, “Por isso, a análise ocupa um lugar de primeiro plano em toda pesquisa, mas, principalmente, na pesquisa qualitativa”. Validando, ainda, esta concepção, Yin (2010, p. 154) entende que “A análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências re combinadas de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente”. Neste trabalho, esta etapa ocorreu no segundo semestre de 2014, entre os meses de junho a dezembro.

Dessa forma, para que os dados sejam compreendidos e validados, é necessário que o investigador utilize-se de instrumentos de análise que lhe proporcione a visão holística do fenômeno estudado. Buscando este objetivo, neste estudo de caso utilizou-se como instrumentos de análise: o caderno de transcrições, a categorização dos dados, o referencial

teórico adotado para esta pesquisa (TARDIF, 2013) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). É importante fazer saber que estes instrumentos não foram utilizados de forma isolada, mas de maneiras complementares. Estes serão descritos e refletidos a seguir.

2.5.1 Caderno de transcrições

Este instrumento foi construído a partir das transcrições das quatro entrevistas semiestruturadas realizadas com os bolsistas do subprojeto de Música do PIBID / UFRN. Nele foram descritos detalhadamente todos os discursos dos entrevistados a partir do roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172), “As transcrições são os ‘principais’ dados de muitos estudos de entrevista”.

O caderno de transcrições possibilitou-me vislumbrar os tópicos que foram analisados nesta pesquisa a partir dos depoimentos dos bolsistas entrevistados. Todas as entrevistas foram transcritas por mim enquanto pesquisadora deste trabalho.

2.5.2 Categorização dos dados

Após a transcrição e leitura das entrevistas, bem como do diário de campo junto às fotografias e gravações em áudio e vídeo, os dados foram categorizados e classificados por tópicos e/ou subtemas relevantes à pesquisa segundo a minha interpretação e dos objetivos deste trabalho, buscando dialogar com o referencial teórico que foi utilizado para fundamentar e nortear esse estudo.

Isso porque compreender o todo a partir das partes do contexto pesquisado caracteriza a pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 221) compreendem que “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. Em vista disso, esta etapa do trabalho foi de suma importância para alcançar o objetivo proposto nesta investigação.

2.5.3 Referencial teórico

Buscando uma interpretação dos dados coletados, a revisão bibliográfica proporcionou a escolha de uma fundamentação teórica, em que a leitura facilita o desenvolvimento do processo analítico. Portanto, este trabalho traz como referencial teórico a obra de Tardif

(2013), **Saberes Docentes e Formação Profissional**, que será refletida no capítulo 4 desta dissertação e dialogada com outros trabalhos que envolvem a Educação Musical.

2.5.4 Análise de conteúdo

Complementando os instrumentos de análise deste trabalho, utilizei a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), pois entendi que este foi o melhor instrumento a ser aplicado para a interpretação dos discursos dos bolsistas. Este instrumento proporcionou-me a compreensão dos saberes docentes em Música, objetivo geral desta pesquisa, bem como construir e refletir sobre as relações entre o PIBID Música / UFRN e a formação docente inicial em Música.

Bardin (2011, p. 36) entende a análise de conteúdo como “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Por isso, considerando os objetivos propostos neste trabalho, a análise de conteúdo se aplica como “[...] um leque de apetrechos [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto [...]” (BARDIN, 2011, p. 37).

Dessa forma, todos esses instrumentos juntos caracterizam este estudo de caso em busca dos objetivos propostos, onde nos capítulos a seguir desta dissertação serão discutidos: o mapeamento analítico do Programa e a atuação do PIBID Música / UFRN na formação docente dos licenciandos desta área de conhecimento; a discussão teórica acerca dos saberes docentes em Música e a análise das articulações dos saberes docentes na formação inicial docente do educador musical.

3 PIBID E O SUBPROJETO DE MÚSICA / UFRN: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA

Este capítulo apresenta uma discussão a partir de uma análise documental do PIBID buscando estabelecer um consenso com que o estado da arte tem evidenciado sobre a temática discutida neste trabalho. Nele são apontados e refletidos os resultados encontrados na formação de professores a partir da implementação desta política pública educacional em contexto nacional, bem como discorre também sobre a formação inicial docente em Música na perspectiva da UFRN.

3.1 A formação de professores e o PIBID: uma relação dialógica

Ao pensarmos sobre o panorama geral que a educação brasileira apresenta atualmente, é possível afirmar que nas últimas décadas esse cenário tem sofrido várias modificações devido a investimentos financeiros, ao desenvolvimento de ações que buscam uma qualificação profissional e a procedimentos que valorizam o campo educacional. Brasil (2013c) nos apresenta um documento de apoio, não normativo, que por meio da apresentação e análise de alguns indicadores da educação brasileira é possível constatar os avanços, bem como os desafios que a atual conjuntura educacional do Brasil tem a enfrentar. Segundo este documento,

Esse processo tem desencadeado um conjunto de ações que tem feito com que o Brasil venha alcançando, nas últimas décadas, avanços significativos na oferta e expansão da educação. No entanto, é preciso avançar muito mais, para que todos tenham acesso à educação básica e superior, especialmente quando levamos em conta as diferentes etapas e modalidades e como esse acesso vem acontecendo nas diferentes regiões. (BRASIL, 2013c, p. 11).

Diante disso, o processo de melhoria na qualidade da educação brasileira tem sido um desses focos de mudanças através da implantação e expansão de políticas públicas educacionais que objetivam o fortalecimento do sistema educacional público brasileiro. Segundo Oliveira (2010c, p. 96-97):

[...] políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que

políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. [...] Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Partindo desse panorama, segundo Queiroz e Penna (2012), o governo federal brasileiro tem investido de maneira expressiva nos diversos programas que atuam na consolidação dos processos educacionais brasileiros, principalmente no que diz respeito à escola de Educação Básica. Dessa forma, a formação docente (inicial e continuada) tem ocupado o centro de algumas dessas políticas públicas educacionais brasileiras, pois a melhoria da qualidade na educação brasileira passa também pela qualificação profissional do professor.

Ainda, de acordo com Queiroz e Penna (2012), motivados por essa necessidade, o governo federal brasileiro cria, a partir de 2007, um setor especialmente voltado a Educação Básica dentro da CAPES. Esse segmento tem como função criar e incentivar políticas públicas que proporcionem a qualificação na formação de professores que atuam nesse nível de escolaridade. Diante disso, surgem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o PIBID.

Considerando essas demandas, o PIBID tem como objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2008a)⁴.

Com isso, é possível identificar os dois grandes focos do Programa a serem trabalhados através dos diversos subprojetos com suas respectivas ações: a valorização do

⁴Documento online não paginado.

magistério através da qualidade na formação inicial e a melhoria da Educação Básica brasileira. Segundo Araújo (2010, p. 15), “O objetivo maior do programa é o incentivo à formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública”. Estes, por sua vez, de acordo com Neves (2012), foram construídos com base nos estudos de Nóvoa ([2009]) sobre formação e desenvolvimento da profissão do professor. Os princípios são:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (NEVES, 2012, p. 365).

A partir desses princípios norteadores do PIBID, é aparente a necessidade de uma formação inicial docente enraizada no cotidiano dos contextos educacionais atuais e rica em práticas articuladas com os diversos saberes adquiridos e construídos em seu campo de formação e de atuação, proporcionando, assim, uma melhoria significativa na qualidade de ensino das escolas de Educação Básica de todo país. Segundo Brasil (2013b, p. 31), “O Pibid, portanto, é uma ação voltada para o humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira”.

Diante disso, Dantas (2013, p. 100) nos fala que:

[...] visualiza-se que o Pibid não trabalha apenas para o fortalecimento da articulação entre instituição de ensino superior e escola de educação básica, mas propicia aos professores principiantes a vivência de casos concretos de ensino-aprendizagem, e assim, os bolsistas se inserem no mundo profissional, amparados pelos orientadores (coordenadores e supervisores). É, nesse contexto, que se formam professores reflexivos, que entendem a importância da inovação didática, técnicas metodológicas diferenciadas [...].

Fortalecendo, ainda, esta compreensão, o Relatório de Gestão produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) em 2013 apresenta o desenho metodológico a partir desses princípios norteadores do Programa na formação inicial docente:

Figura 1 - PIBID: desenho estratégico / interacionista do Programa



Fonte: Brasil (2013b, p. 29).

Com base na Figura 1, pude perceber que essa nova cultura educacional fomentada pelo PIBID é concebida através de articulações entre teoria e prática, campo de formação (Universidade) e campo de atuação (Escola), bem como por meio de uma relação dialógica entre professores (formadores) e alunos (formandos), proporcionando a transformação e o fortalecimento da formação docente a partir da construção de novos saberes e da ressignificação de conhecimentos prévios. Ou seja, o PIBID atua na formação inicial do licenciando, como também na formação continuada dos professores supervisores e dos professores coordenadores do Programa, na qual suas ações podem vir a transformar as instituições formadoras de docentes e as escolas públicas de Educação Básica.

Este mesmo Relatório nos diz que:

[...] o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação (BRASIL, 2013b, p. 29).

Nessa perspectiva do PIBID, todos os sujeitos envolvidos tornam-se protagonistas a partir dessas interações no processo formativo, pois todas as atividades são pensadas e planejadas de maneira a valorizar a participação e atuação dos indivíduos integrantes do Programa. A partir desse diálogo, o licenciando passa a ter a sua formação docente embasada

na reflexão-ação, no qual todo o seu trabalho será desenvolvido “[...] pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação” (BRASIL, 2013b, p. 30).

Essas articulações promovem também um novo olhar para os espaços de formação e de atuação dos pibidianos, estes passam a ser questionados, resignificados, valorizados e compreendidos a partir do seu cotidiano e dos elementos que formam esses contextos. Por consequência, o PIBID apoia “[...] uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira” (BRASIL, 2013b, p. 30).

Diante disso, o PIBID traz suas contribuições as IES proponentes, onde as mesmas procuram participar desse Programa como uma busca pela melhoria nos seus cursos de Licenciatura, fazendo com que a docência seja mais procurada e valorizada pelos estudantes que desejam construir uma carreira profissional sólida e promissora, bem como estreitar as relações entre o espaço formativo e o de atuação do professor. Tais dimensões são validadas pelo estudo avaliativo do PIBID feito pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em que o mesmo compreende que “O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 14).

Desse modo, essas concepções são apontadas pela CAPES em seu Relatório de Gestão 2009 - 2013 do Programa, no qual é mencionada que a maior contribuição do PIBID para as Licenciaturas é a articulação teoria-prática, um dos problemas indicados, especialmente, pelos cursos de Licenciatura. De acordo com este Relatório, o PIBID,

[...] contribui para que o formando adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola. Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos também estão passando por modificações a partir do Pibid, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores. (BRASIL, 2013b, p. 56).

É importante fazer saber que o Programa colabora, também, na diminuição das taxas de evasão destes cursos, fazendo com que o aluno se motive a concluir sua formação inicial

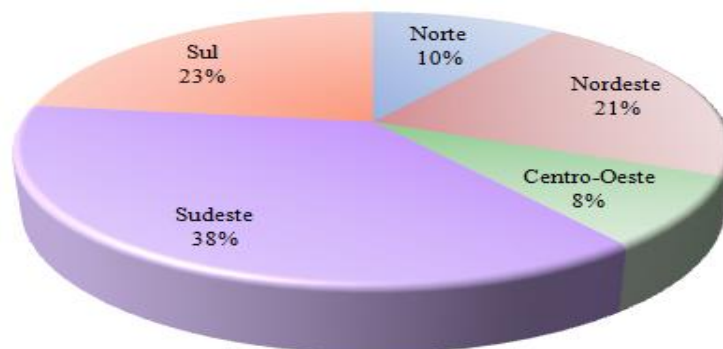
docente e, que ao fim, este possa ter um maior interesse em exercer a docência (BRASIL, 2013b).

Como consequência, as IES têm investido cada vez mais em seus projetos institucionais do Programa, aumentando o número de subprojetos submetidos e ampliando as áreas do conhecimento contempladas no PIBID. De acordo com Brasil (2015a), atualmente estão em desenvolvimento 313 projetos de iniciação à docência em todo o país nas mais diversas áreas do conhecimento, dos quais 29 contemplam a prática da docência nas escolas indígenas e do campo. Esses, por sua vez, fazem parte do PIBID Diversidade⁵. Segundo Ribeiro (2013), o PIBID tem despertado o interesse de todos os envolvidos no processo educacional brasileiro por projetos que tem como objetivo a melhoria na qualidade da educação. Isso revela “[...] a dimensão do programa em nível nacional e a crescente adesão por parte das instituições de ensino” (RIBEIRO, 2013, p. 30).

Buscando mapear a distribuição dos projetos que estão em desenvolvimento a partir do Edital CAPES nº 061 / 2013 em vigência em todo o Brasil (BRASIL, 2013a), o Gráfico 1 nos mostra a disposição dos 313 projetos atuantes nas mais diversas áreas do conhecimento por regiões brasileiras, de acordo com Brasil (2015a). É possível perceber a predominância da região Sudeste em números de projetos em desenvolvimento, sendo seguido das regiões Sul e Nordeste, respectivamente, que apresentam uma pequena diferença de 2% entre seus percentuais de participação. Essa mesma diferença percentual é percebida também entre as regiões Norte e Centro-Oeste.

⁵O PIBID Diversidade desenvolve ações de prática docente através de subprojetos que contemplam as três grandes áreas do conhecimento: Códigos e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. Ele iniciou suas atividades a partir do Edital Conjunto CAPES / Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD) – MEC nº 2 / 2010 (BRASIL, 2010c) e seus objetivos focam a formação docente contextualizada com as diferenças culturais, proporcionando, assim, a valorização do magistério indígena e do campo.

Gráfico 1 – PIBID: distribuição dos Projetos PIBID Edital CAPES nº 061 / 2013 em desenvolvimento por regiões brasileiras



Fonte: Brasil (2015a)⁶.

Nota: gráfico 1 elaborado pela autora deste trabalho a partir de dados retirados dos Relatórios e dados: número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014.

Para compreender esses percentuais apresentados, faz-se necessário conhecer o cenário do ensino superior brasileiro por regiões. Portanto, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior 2012⁷ (BRASIL, 2013e), o número de IES por regiões brasileiras são:

Tabela 1 – Quantidade de IES por regiões brasileiras

REGIÕES	IES MUNICIPAIS	IES ESTADUAIS	IES FEDERAIS	IES PRIVADAS	TOTAL DE IES
NORTE	7	5	16	126	154
NORDESTE	23	16	26	379	444
CENTRO- OESTE	5	4	10	217	236
SUDESTE	33	76	34	1.030	1.173
SUL	17	15	17	360	409

Fonte: Brasil (2013e)⁸.

Nota: tabela elaborada pela autora deste trabalho a partir de dados retirados de Brasil (2013e).

Diante disso, não é possível afirmar que a predominância de projetos do PIBID em desenvolvimento na região Sudeste se justifica no número significativo de IES presentes nesta parte do país, pois o mesmo não ocorre quando comparamos e analisamos os dados das regiões Sul e Nordeste e os das regiões Norte e Centro-Oeste. Mas também não podemos

⁶Documento online não paginado.

⁷Os dados do Censo do Ensino Superior 2013 não apresentam o número de IES por regiões brasileiras, portanto a quantidade geral dessas instituições apresentadas neste Censo não contribui com a análise feita neste trabalho, justificando, assim, o uso dos dados do Censo do Ensino Superior 2012.

⁸Documento online não paginado.

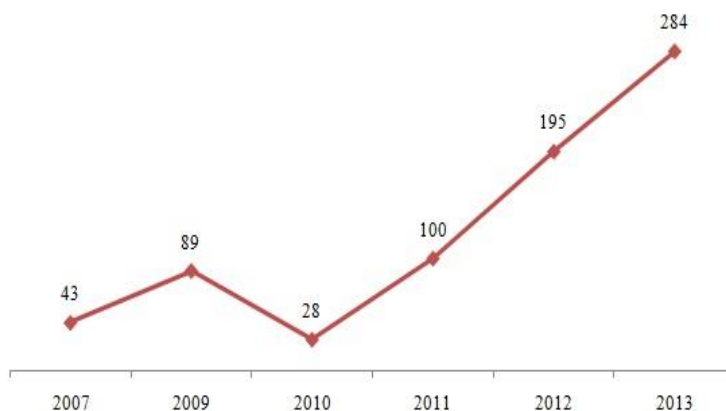
negar a possibilidade de que haja um investimento por parte dessas instituições da região Sudeste na formação de professores. Consequentemente, os dados não são suficientes para concluir qualquer análise em relação ao Gráfico 1.

Em relação ao perfil das IES participantes do PIBID, o Relatório de Gestão 2009 - 2011 afirma que:

Na configuração atual, podem participar do Pibid instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI⁹, o ENADE¹⁰, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB¹¹. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição. (BRASIL, 2012b, p. 32).

Com o objetivo de visualizarmos e compreendermos o crescimento e a consolidação do PIBID a partir da participação das IES, o Gráfico 2 nos mostra o crescimento da demanda por parte das IES em todo Brasil, segundo dados de Brasil (2013b).

Gráfico 2 - PIBID IES: todos os editais



Fonte: Brasil (2013b)¹².

Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir do Relatório de Gestão PIBID: 2009-2013.

A partir do Gráfico 2, pude visualizar o crescimento do número de IES contempladas com subprojetos aprovados no PIBID em cada edital em todo o país. Ao comparar os dados do Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007 (BRASIL, 2007a) com os do Edital CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a), constatee um aumento superior a 100%

⁹Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

¹⁰Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

¹¹Universidade Aberta do Brasil (UAB).

¹²Documento online não paginado.

no número de IES participantes no segundo edital do Programa. Para tal resultado, deve-se levar em consideração que houve uma ampliação em relação às categorias administrativas das IES proponentes, já que o Edital CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a) contemplou propostas de projetos de iniciação à docência das instituições federais e estaduais. O Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007 (BRASIL, 2007a), contemplava apenas as instituições de ensino superior no âmbito federal.

Entretanto, esse aumento significativo em números de projetos aprovados no segundo edital é proveniente também das conquistas e impactos que o PIBID proporcionou em seus dois primeiros anos de trabalho na formação de professores. Através do desenvolvimento de ações significativas e inovadoras, essa política pública educacional se tornou uma ferramenta eficaz e transformadora no processo formativo inicial de professores, fazendo com que a formação inicial docente seja contextualizada e significada a partir do cotidiano do campo de atuação desse futuro professor. Segundo Brasil (2013b, p. 34):

Os dados qualitativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica.

É importante destacar que no Edital CAPES nº 18 / 2010 (BRASIL, 2010a), houve uma chamada do Programa para IES municipais e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, tendo como resultado a aprovação de 28 IES, não atendidas anteriormente pelo PIBID.

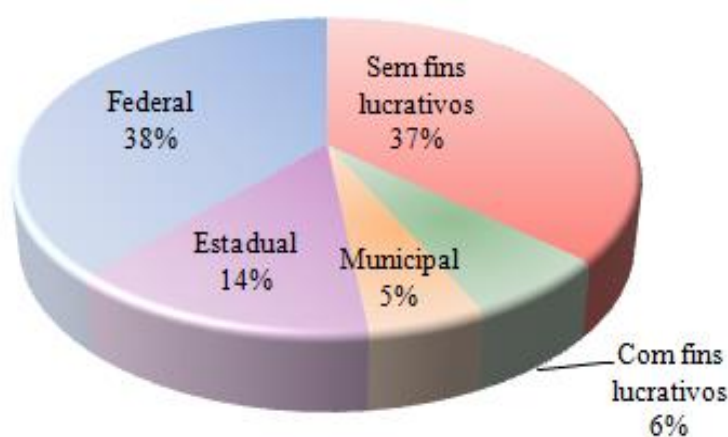
A partir disso, a cada edital lançado o número de IES participantes no Programa cresceu significativamente, ampliando o acesso de muitos licenciandos a uma formação acadêmica articulada com os saberes e a prática docente. Isso pode ser visualizado quando comparei o crescimento percentual no terceiro edital, no ano de 2011, com um aumento de 12% em relação ao edital do ano de 2009, havendo em 2012 uma ampliação do Programa em 95% de participação das IES. E ao comparar o percentual de aumento entre os dois últimos editais, 2011 e 2013, constatei um aumento substancial de 45% em participações das IES no PIBID. Com isso, é de fácil percepção o interesse das IES em participar do PIBID, pois o Programa já se consolidou entre as IES como um instrumento formador eficaz e de valorização à docência, fazendo com que as Licenciaturas repensem seus currículos de forma mais contextualizada e articulada com a Educação Básica, já que as mesmas formam professores para atuar nesse nível de ensino.

Diante disso, Ambrosetti; Teixeira; Ribeiro (2012, p. 4768) nos dizem que:

Entendemos que a implementação do PIBID, ao trazer para a sala de aula a dimensão da prática nas escolas de educação básica, toca em aspectos essenciais do trabalho docente na universidade, colocando em questão os saberes dos professores formadores, suas relações com os alunos os espaços do conhecimento na hierarquia curricular. O desafio das instituições formadoras parece ser o de valorizar as licenciaturas e constituir espaços favoráveis à formação de professores em sintonia com as novas demandas sociais.

Partindo da perspectiva de compreender a abrangência do PIBID a partir das categorias administrativas das IES participantes do Programa, o Gráfico 3 nos faz visualizar a seriação dessas esferas administrativas das IES com subprojetos em desenvolvimento atualmente no Brasil, vindo a saber que 57% desses estabelecimentos de ensino são públicos e os 43% restante são instituições privadas de ensino¹³. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) são divididas nas ordens municipal, estadual e federal; já as privadas estão segmentadas em instituições sem e com fins lucrativos¹⁴.

Gráfico 3 – PIBID: categorias administrativas das IES participantes do PIBID Edital CAPES nº 061 / 2013



Fonte: Brasil (2013b)¹⁵.

Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir do Relatório de Gestão PIBID: 2009 - 2013.

Esses dados quantitativos me chamam bastante atenção, pois é possível visualizar um equilíbrio referente aos projetos em desenvolvimento atualmente entre as IES federais e as

¹³ A esfera das instituições de ensino foi definida de acordo com os dados da mantenedora na Receita Federal.

¹⁴ A CAPES não financia os recursos de custeio das IES privadas com fins lucrativos. Conforme o Edital nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a), esses recursos devem ser financiados pela instituição. Nessas IES, somente bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) podem ser beneficiários das bolsas de iniciação à docência.

¹⁵ Documento online não paginado.

privadas sem fins lucrativos. Os dados quantitativos das IES sem fins lucrativos são bastante expressivos, pois isto representa um maior compromisso com a qualificação profissional docente por parte dessas IES ao participarem do PIBID. Ratificando ainda esse ponto de vista, Ambrosetti; Teixeira; Ribeiro (2012, p. 4759) nos falam que:

A intenção declarada da proposta é aproximar os estudantes das situações concretas de trabalho no espaço escolar, articulando a experiência no contexto escolar e a reflexão teórica no espaço universitário. Trata-se de superar um modelo de formação focado em padrões ideais de aluno e de ensino, para considerar a realidade concreta de alunos e professores no cotidiano escolar como fonte de aprendizado da docência.

Os impactos e resultados positivos do PIBID não atingem somente as IES, mas também as escolas públicas de Educação Básica, campo de atuação do pibidiano. Embora não conste nos objetivos do Programa um desenvolvimento direto da escola pública de Educação Básica em curto prazo, é possível visualizar uma melhoria significativa nessas instituições de ensino público participantes do PIBID através do desenvolvimento de atividades e ações que ajudam no processo de melhoria na qualidade de ensino, bem como no processo de aprendizagem do aluno da Educação Básica, articulando parcerias entre as IES e as escolas públicas conveniadas ao PIBID. O Edital CAPES nº 02 / 2009 nos diz que:

É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2009a, p. 4).

De acordo com Brasil (2013b), mais de 5.000 escolas públicas de Educação Básica participam do PIBID atualmente em todo o país. As ações dos subprojetos do Programa nessas instituições de ensino refletem diretamente no processo de formação continuada do professor da Educação Básica, proporcionando melhorias significativas no desenvolvimento pedagógico e valorizando a prática docente. Segundo Nascimento (2013), o PIBID estabelece uma formação docente sólida, pois

É na sala de aula que o educador, formado e/ou em formação, conhece e vivencia as mais diferentes situações de aprendizagem, proporcionando a ele diversos subsídios eficazes na sua formação docente. Ele faz com que esse

espaço escolar seja mais valorizado e também reconstruído a cada dia melhorando significativamente o processo de ensino-aprendizagem [...]. (NASCIMENTO, 2013, p. 290-291).

A melhoria na infraestrutura das escolas com a conquista de espaços para a realização de reuniões e para o desenvolvimento das aulas, bem como a aquisição de materiais pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento de atividades e ações educacionais também tem sido possível através da atuação dos subprojetos do Programa, mesmo não sendo objetivo do PIBID. O trabalho de Nascimento (2013) nos traz um relato de experiência do subprojeto de Música do PIBID / UFRN, no qual afirma que foi através da realização de ações do Programa que,

Um dos frutos colhidos de forma concreta deste trabalho foi a conquista de um espaço adequado para o desenvolvimento das aulas de música, com uma infraestrutura voltada para esse fim e a aquisição de materiais e objetos pedagógicos musicais comprados com recursos próprios da escola, como por exemplo, instrumentos musicais percussivos e melódicos. (NASCIMENTO, 2013, p. 610).

Segundo a FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2014), em seu estudo avaliativo do PIBID, várias são as contribuições do Programa para as escolas de Educação Básica, tais como: o estímulo ao desenvolvimento de atividades inovadoras qualificando, assim, o ensino; maior utilização dos laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos existentes na escola; diálogo com a equipe da escola em busca de melhores metodologias; aumento do interesse e do desempenho dos alunos nas diversas disciplinas trabalhadas pelo Programa e a construção de uma nova cultura escolar relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, o saber docente é construído e articulado a partir das práticas realizadas e vivenciadas dentro do contexto escolar, elevando, assim, a formação inicial dos cursos de Licenciatura e preparando um profissional para os desafios do dia a dia escolar. Corroborando essa afirmação, Dantas (2013, p. 100) nos diz que a inserção do licenciando no seu futuro campo de atuação proporciona vivências pertinentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois “É pelo contato com o ambiente real de ensino que o bolsista pode definir ações que objetivem a qualidade de ensino ofertado aos alunos da educação básica”.

O Programa atualmente envolve grande parte das áreas do conhecimento, mas de acordo, ainda, como Relatório de Gestão (BRASIL, 2013b), a meta inicial do Programa eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio justificado pela carência de profissionais em atuação nessas áreas. Entretanto, nesse primeiro edital também

foram contempladas as áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Educação Musical e Artística no nível do Ensino Fundamental. Após dois anos de implementação do PIBID, os primeiros resultados constatarem um processo de valorização da docência gerando um aumento pela procura por parte das IES, no qual “[...] a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.” (BRASIL, 2013b, p. 27).

Isso pode ser observado nos editais publicados doravante ao de 2007, pois houve um aumento significativo das áreas de conhecimento a serem contempladas, bem como no número e no valor das bolsas concedidas aos participantes do Programa. Em relação às novas áreas científicas beneficiadas com o PIBID, os Editais CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a) e CAPES nº 018 / 2010¹⁶ (BRASIL, 2010a), publicados em 25 de Setembro de 2009 e 13 de Abril de 2010 respectivamente, são os que apresentam essa ampliação, tanto nas áreas específicas, como também nos níveis de ensino.

O Edital CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a, p. 5) atendeu as disciplinas de Pedagogia, Filosofia, Sociologia e “[...] licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio”; no nível do Ensino Fundamental, a Pedagogia foi contemplada nas séries iniciais, como também “[...] Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental” (BRASIL, 2009a, p. 5); e de forma complementar, as áreas de Língua Estrangeira, as “[...] licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), [...] licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos [e] [...] demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região” (BRASIL, 2009a, p. 5).

No Edital CAPES nº 18 / 2010 (BRASIL, 2010a) a nova área a ser contemplada com o PIBID foi a Educação Infantil. Houve também uma modificação em relação aos subprojetos interdisciplinares no Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio, onde os mesmos precisavam ser aprovados pelo Conselho de Educação competente.

Diante disso, é possível concluir que até o ano de 2010, o PIBID estava em fase de implementação e ampliação a áreas de conhecimento das Licenciaturas, bem como a todas as IES no Brasil. Esse período foi de grande importância para a consolidação do Programa, pois sua ampliação só foi possível após a análise dos primeiros impactos e contribuições do PIBID na formação inicial docente. Trabalhos como os de Ribeiro; Castela; Langer (2014), Assis;

¹⁶A Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010b).

Santos (2014), Dantas (2013), Ribeiro (2013), Paredes (2012), Artioli; Almeida; Lima (2011) trazem análises e resultados que afirmam a competência do PIBID na formação de professores das mais diversas áreas do conhecimento.

A partir do Edital CAPES nº 001 / 2011, publicado no dia 03 de Janeiro de 2011 (BRASIL, 2011), o Programa iniciou sua fase de consolidação como um instrumento significativo na formação docente brasileira. Foi possível, neste edital, a ampliação do número de alunos da Licenciatura, de professores-supervisores, de coordenadores de áreas e de escolas públicas de Educação Básica em cada subprojeto aprovado de todas as IES conveniadas ao PIBID, proporcionando a oportunidade de uma formação docente (inicial e continuada) mais sólida e significativa a mais licenciandos e professores. Com isso, a integração do ensino superior com a Educação Básica tornou-se mais relevante e expressiva, proporcionando melhorias significativas nos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2013b).

O Edital CAPES nº 11 / 2012 publicado em 20 de Março deste mesmo ano (BRASIL, 2012a), apresentou um número expressivo de concessão de bolsas em seu objeto: 19.000, sendo estas distribuídas entre alunos da Licenciatura, supervisores e coordenadores vinculados ao PIBID. De acordo com Brasil (2013b), o Edital CAPES nº 11 / 2012 (BRASIL, 2012a), menciona que o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 60% em relação a 2011.

O PIBID encontra-se hoje em exercício do Edital CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a) retificado em 15 de agosto deste mesmo ano, no qual a proposta de seu objeto foi conceder 72.000 bolsas. Este edital apresenta um diferencial em relação aos outros: a inserção de alunos de Licenciatura do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁷, bem como a professores e coordenadores envolvidos no Programa.

O Quadro 1 apresenta a forma de atendimento e abrangência do PIBID em relação às IES através dos editais publicados, de acordo com Brasil (2013b):

¹⁷Foram destinadas 10.000 bolsas das 72.000 do montante deste edital para alunos do PROUNI. (BRASIL, 2013a).

Quadro 1 – Histórico dos editais do PIBID

EDITAIS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007	Instituições Federais de Ensino superior
Edital CAPES nº 02 / 2009	Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior
Edital CAPES nº 18 / 2010	Instituições Públicas Municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Edital Conjunto nº 2 / 2010 CAPES / Secad	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo
Edital CAPES nº 01 / 2011	Instituições Públicas de Ensino Superior
Edital CAPES nº 11 / 2012	Instituições de Ensino Superior
Edital CAPES nº 061 / 2013	Instituições de Ensino Superior

Fonte: Brasil (2013b)¹⁸.

Nota: quadro elaborado pela autora deste trabalho a partir de dados retirados de Brasil (2013b).

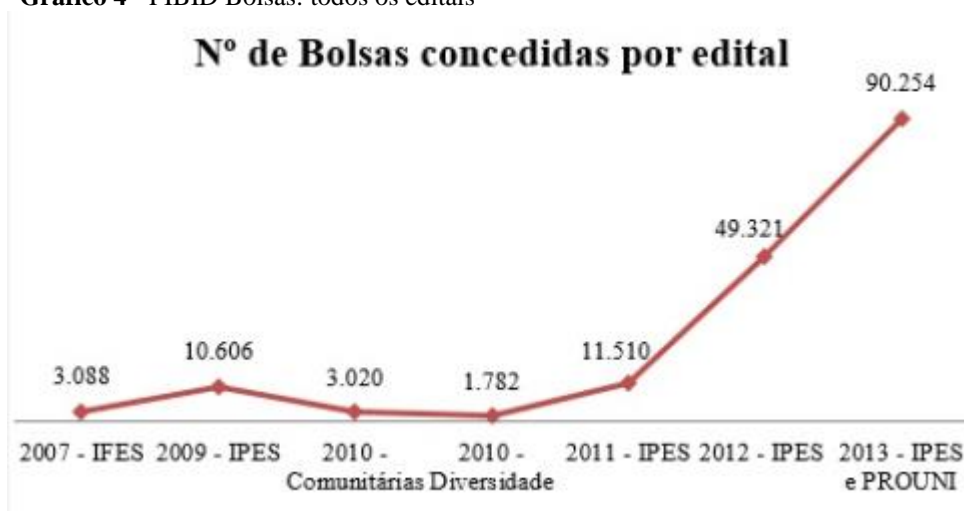
Diante disso, é possível visualizar a consolidação do Programa como uma estratégia eficiente na formação de professores a cada edital publicado, proporcionando o acesso a mais licenciandos e professores da Educação Básica a uma formação docente significativa e contextualizada com os desafios da docência. Essa perspectiva é visualizada também na Lei Federal nº 12.796 publicada em 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013d). Essa, por sua vez, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), onde estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Em seu inciso 5 do artigo 62 nos diz que,

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013d)¹⁹.

Com o objetivo de mensurar numericamente esse crescimento do Programa, o Gráfico 4 nos revela a ascensão de concessão de bolsas por edital, sendo incluídas nesse montante todas as modalidades de bolsas do PIBID.

¹⁸Documento online não paginado.

¹⁹Documento online não paginado.

Gráfico 4 - PIBID Bolsas: todos os editais

Fonte: Brasil (2013b)²⁰.

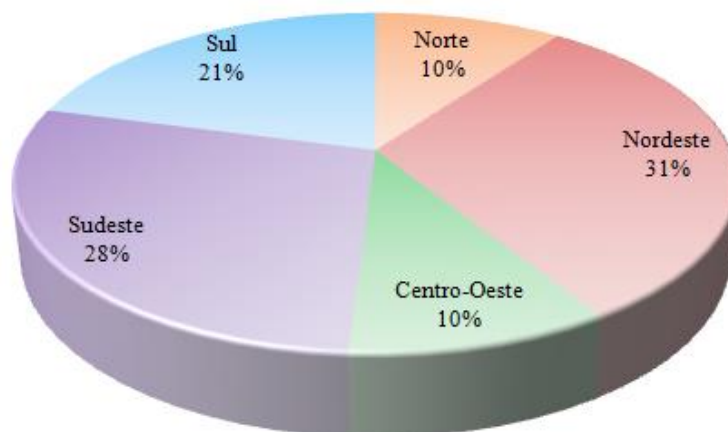
Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir do Relatório de Gestão PIBID: 2009 - 2013.

Diante do Gráfico 4, constato que o Programa ultrapassou os números de bolsas previstas em seus dois últimos editais publicados (2012 e 2013), no qual a concessão prevista era de 19.000 e 72.000 bolsas respectivamente, vindo a atingir um número bastante significativo no que diz respeito a uma política pública educacional brasileira. Não tenho como afirmar se houve um número excessivo de bolsas concedidas nos editais anteriores a 2012, pois em seus objetos não há a descrição quantitativa de bolsas a serem disponibilizadas. Mas é inegável a ampliação e a consolidação do PIBID, a cada edital publicado, como uma ferramenta eficaz na formação de professores da Educação Básica, proporcionando uma qualidade no processo educacional brasileiro. Segundo Ribeiro; Castela; Langer (2014, p. 29),

É possível afirmar que o PIBID configura-se em um espaço de reflexão sobre a prática docente, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. O impacto em médio prazo é que, com base em novas leituras e experiências, tornamo-nos profissionais mais capacitados. É possível perceber um maior amadurecimento dos envolvidos em relação ao conhecimento e interferência na escola, e também na parte da fundamentação teórica. Tal amadurecimento é resultado das leituras, discussões e presenças dos graduandos nas escolas.

Com o objetivo de visualizar esse número total de bolsas concedidas, o Gráfico 5 apresenta essa distribuição por regiões brasileiras através do Edital CAPES nº 061 / 2013 em vigência (BRASIL, 2013a), em que todas as modalidades de bolsas estão aqui contempladas.

²⁰Documento online não paginado.

Gráfico 5 - Bolsas Edital CAPES nº 061 / 2013: regiões brasileiras

Fonte: Brasil (2013b)²¹.

Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir do Relatório de Gestão PIBID: 2009 - 2013.

É possível perceber a predominância da região Nordeste no que diz respeito ao número de bolsas concedidas pelo Programa no Edital CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a), vindo seguido bem de perto pela região Sudeste. Esses dados quantitativos, demonstrados no Gráfico 5, quando comparados aos percentuais do Gráfico 1, que mostram a distribuição dos projetos PIBID em desenvolvimento por regiões brasileiras, me revela um dado bastante curioso: mostram o Nordeste como a região com maior número de bolsistas confrontando com a região Sudeste que possui o maior número de projetos em desenvolvimento. Isso me mostra o maior acesso dos licenciandos e professores da Educação Básica do Nordeste a um processo de formação docente (inicial e continuada) mais relevante e pertinente proporcionada pelo PIBID.

Segundo Brasil (2012b, p. 33), isso “[...] não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação, inclusive nos financiados pela CAPES”. Ao submeter seus projetos de iniciação à docência a CAPES, as IES são autônomas para solicitarem o número de bolsas que cada subprojeto terá, não havendo, assim, uma prerrogativa por parte da agência financiadora em relação a privilegiar qualquer região brasileira, independente do seu desenvolvimento social e/ou econômico.

O PIBID concede bolsas²² a todos os envolvidos no desenvolvimento do Programa: alunos da Licenciatura em processo de formação inicial; professores (supervisores) da

²¹Documento online não paginado.

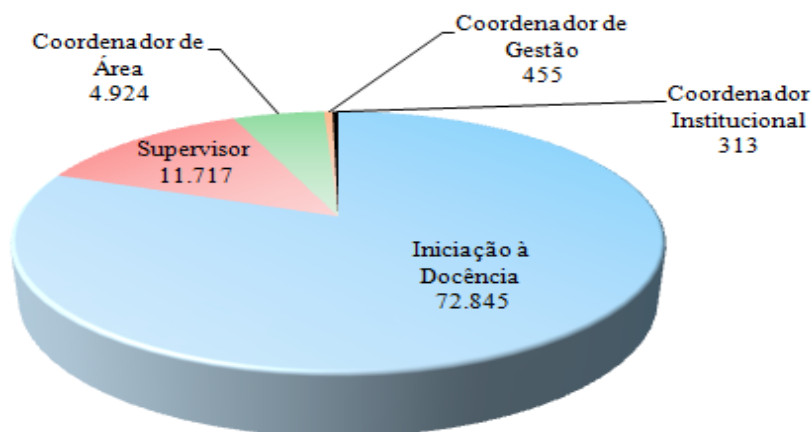
²²“Os valores foram reajustados a partir da publicação da Portaria nº 1.243 de 30 de dezembro de 2009, que visa o reajuste dos valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.” (BRASIL, 2009b, p. 21).

Educação Básica e aos docentes (coordenadores de área) das IES integrantes do projeto institucional. O coordenador institucional da IES e os de gestão de processos educacionais²³ recebem também um valor mensal. Atualmente, o valor da bolsa do licenciando é de R\$ 400,00; do supervisor é de R\$ 765,00; os coordenadores de área e os de gestão de processos educacionais recebem R\$ 1.400,00 e a quantia do coordenador institucional é de R\$ 1.500,00 mensais.

O Gráfico 6 nos apresenta a distribuição das bolsas vigentes por modalidade. Diante disso, é possível constatar que o investimento maior do Programa é no licenciando que está em seu processo de formação inicial, vindo a reafirmar o compromisso do Programa com a valorização do magistério e com a melhoria do ensino na Educação Básica, já mencionado e refletido anteriormente neste trabalho.

Os participantes do PIBID são divididos em cinco categorias atualmente: o bolsista de iniciação à docência, o supervisor, o coordenador de área, o coordenador de processos educacionais e o coordenador institucional. Cada um tem um papel fundamental na sustentação e no desenvolvimento do Programa.

Gráfico 6 - Bolsas por modalidade: Edital CAPES nº 061 / 2013



Fonte: Brasil (2015b)²⁴.

Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir de dados retirados do Relatório de Gestão PIBID: 2009 - 2013.

Segundo Brasil (2013b, p. 29):

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e

²³Esta modalidade foi concedida a partir do Edital CAPES nº 001 / 2011 (BRASIL, 2011).

²⁴Documento online não paginado.

escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Um dos aspectos que merece minha reflexão é a questão da bolsa. Muitas concepções a respeito do êxito do Programa podem vir a ser construídas pelo fato dos envolvidos receberem um valor mensal para desenvolverem suas atividades no PIBID. Diante disso, muitos questionamentos surgem: Se não houvesse a bolsa, o programa atrairia participantes? Os licenciandos estariam comprometidos com o desenvolvimento de suas práticas docentes se estes não recebessem uma ajuda financeira para custear suas despesas? E os professores supervisores e coordenadores, aceitariam ter mais trabalho além daquele que a sua carga horária já o proporciona? A bolsa não seria um compensatório para o salário do professor? O Programa teria alcançado o crescimento quantitativo e qualitativo se não existisse o financiamento por parte da CAPES? Certamente não é objetivo de este trabalho responder a estes questionamentos, mas pretende-se aqui ponderar um pouco sobre este prisma.

De acordo com Nicolielo (2013, p. 29)²⁵:

O salário é importante para chamar a atenção e manter bons professores, mas não é suficiente. [...] Há outras condições fundamentais para garantir a atratividade, como a melhoria da formação inicial [...] e a existência de um bom ambiente de trabalho na escola e isto diz respeito a muitas coisas: infraestrutura, relações entre a equipe e a comunidade, meios de que a instituição dispõe para valorizar e ajudar o corpo docente [...] e ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, pelo fato do pibidiano estar inserido na escola e, a partir dessa inserção, ter a oportunidade de vivenciar e experimentar todas essas possibilidades que o contexto de atuação proporciona já o motiva a participar desse Programa e desenvolve nele um sentimento de pertencimento à instituição. Mas é preciso considerar que este processo só ocorrerá se o bolsista estiver em busca de uma formação docente contextualizada e articulada com o cotidiano escolar.

O Relatório de Gestão 2009 – 2013 nos relata que:

Com a credibilidade alcançada pelo Pibid, tem sido registrada a participação de inúmeros colaboradores – ex-bolsistas de iniciação e professores das IES

²⁵Depoimento de Marli André durante entrevista – “Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) e Ph.D em Psicologia da Educação pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, se dedica à área de formação de professores há 360 anos”. (NICOLIELO, 2013, p. 28).

e das escolas públicas, inclusive diretores e coordenadores pedagógicos que, mesmo sem bolsa, participam de atividades formadoras planejadas pelas instituições. (BRASIL, 2013b, p. 33).

Diante disso, o PIBID se consolida não apenas como um Programa de bolsas, mas como uma proposta de incentivo, de qualificação e de valorização da carreira docente voltada para a Educação Básica. Segundo Nicolielo (2013)²⁶, o Programa tem atraído jovens que não tinham o ensino como primeira opção profissional ou que pensavam em não exercer a docência após a conclusão da sua formação inicial.

Outro fator que contribui para a consolidação do PIBID na formação de professores é o prazo de execução dos subprojetos aprovados nos editais. No Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007 (BRASIL, 2007a), o período de tempo de concessão de bolsas foi de 12 meses. A partir do segundo Edital CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a), o prazo de validade dos subprojetos foi ampliado para 24 meses, sendo este alterado apenas no último Edital CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a), que se encontra em vigência, para 48 meses.

A partir dos dados apresentados, é possível comprovar a consolidação do PIBID como um instrumento competente na formação de professores valorizando o exercício da docência na Educação Básica e incentivando uma qualificação nos cursos de Licenciatura. Corroborando essa consolidação, Brasil (2012b, p. 33), através do Relatório de Gestão de 2009 - 2011 afirma que “Esses três anos demonstram um crescimento do Pibid que, no bem sucedido Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, só foi alcançado em 20 anos”. Carvalho et al (2011, p. 64) nos diz, ainda, que “O programa oportuniza o aprender fazendo contribuindo positivamente com nossa identidade profissional”.

O PIBID possui uma estrutura organizacional que contribui de maneira relevante para “O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores [...] [gerando] [...] um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.” (BRASIL, 2012b, p. 29). Com o objetivo de explicar as relações entre os sujeitos participantes do Programa, a Figura 2 representa esta formação organizacional do PIBID e evidencia as correlações significativas que há entre os sujeitos participantes, bem como entre as instituições de ensino conveniadas ao Programa.

²⁶Depoimento de Marli André durante entrevista – “Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) e Ph.D em Psicologia da Educação pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, se dedica à área de formação de professores há 360 anos”. (NICOLIELO, 2013, p. 28).

Figura 2 – PIBID: organização

Fonte: Brasil (2013b, p. 27).

A partir da Figura 2, é possível perceber que o licenciando está no centro da dinâmica do Programa, é ele o eixo propulsor dessa política pública. Todas as ações são planejadas e executadas tendo como foco principal a formação inicial do licenciando, no qual o mesmo, a partir de suas relações com o coordenador de área, com o supervisor e com o coordenador institucional, vai construindo e articulando os saberes docentes necessários à sua profissionalização. É possível perceber também que todos os outros sujeitos envolvidos no PIBID são coadjuvantes. Entretanto, contemplados com outros saberes em seus processos de formação continuada. As IES e as de Educação Básica envolvidas no Programa contribuem de forma significativa para que esta articulação aconteça, com isso elas também são beneficiadas com o desenvolvimento desse processo formativo.

Diante da perspectiva apresentada, podemos afirmar a efetividade do Programa em relação à melhoria e ao fortalecimento da formação inicial docente, mas também ao processo de formação continuada, pois o mesmo tem se mostrado um instrumento formador significativo na construção e na valorização de professores. Paredes (2012, p. 58) nos diz que:

Sem dúvida, o PIBID também constitui uma das grandes apostas para o fortalecimento da formação inicial, levando-se em conta as articulações entre os saberes disciplinares e curriculares e aqueles vivenciados pela prática escolar. Além disso, é um estímulo à formação continuada de professores, uma vez que possibilita a troca de experiências com profissionais da área e também a inserção de práticas pedagógicas, respeitando o contexto educacional. Assim, podemos dizer que este programa possibilita a interlocução entre a universidade e a escola da educação básica, representados nas figuras do professor em exercício e os licenciandos, auxiliando ambos a enriquecerem sua prática.

Com isso, a formação inicial do licenciando é construída e reconstruída a partir das suas experiências e práticas vivenciadas no contexto educacional, onde a partir da sua inserção e atuação no seu campo de trabalho através do PIBID, novos saberes docentes são construídos e renovados proporcionando, assim, uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Ou seja, o Programa atua como uma complementação da formação docente ao proporcionar oportunidades, espaços, experiências, vivências e articulações entre os saberes do campo de formação e os do campo de atuação.

Entretanto, o Programa ainda tem muitas contingências a serem alcançadas e diversos desafios a serem vencidos. É preciso avançar em vários aspectos para que o Programa consiga crescer mais ainda em quantidade e, principalmente, em qualidade. Em relação às possibilidades, no âmbito quantitativo, uma das metas da CAPES em relação ao PIBID é que em 2015 o crescimento do Programa alcance a concessão de 100.000 bolsas (BRASIL, 2013b). Já na dimensão qualitativa, as perspectivas são em relação ao acompanhamento *in loco*, no qual se pretende desenvolver instrumentos avaliativos dos projetos em vigência, bem como acompanhar o pioneirismo do Programa nas IES privadas com a participação dos alunos do ProUni. Ou seja, o PIBID planeja ser uma ação “[...] marcada pela participação democrática na gestão do programa, no processo de avaliação, no melhoramento operacional, na organização interna dos processos, na avaliação qualitativa e no acompanhamento dos projetos vigentes” (BRASIL, 2013b, p. 75).

No que concerne aos desafios, segundo a FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2014), estes são bastante diversificados e, em muitas vezes, referem-se a contextos específicos de IES, contudo importantes no que diz respeito ao aperfeiçoamento do Programa, tais como: a burocracia interna das IES, bem como da CAPES nos modelos de relatórios e na distribuição das verbas; problemas de relacionamentos entre as universidades credenciadas e as escolas conveniadas ao Programa, como também a falta de esclarecimentos a todos os sujeitos envolvidos no que diz respeito ao processo do PIBID na escola; e à falta de valorização acadêmica nas avaliações oficiais desenvolvidas pelos professores do PIBID, principalmente por parte da CAPES.

Cientes disso é possível trilhar um caminho em busca de um processo de aperfeiçoamento e de crescimento para todos os envolvidos no Programa: bolsistas de iniciação à docência, professores das escolas públicas, professores das IES e os coordenadores institucionais; onde “Essas mudanças são fundamentais para a formação de professores em uma sociedade marcada pela explosão dos conhecimentos, pelo acelerado desenvolvimento

tecnológico e pela consequente complexidade dos processos de inclusão e desenvolvimento humano” (GUIMARÃES, 2014, p. 6).

3.2 PIBID / UFRN: fortalecendo a formação inicial docente

O PIBID teve suas atividades iniciadas na UFRN, no início do ano de 2008, através da aprovação de seis subprojetos do Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007 (BRASIL, 2007a), cujas áreas contempladas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia e Música. O Programa encontrava-se em caráter de implantação e não se tinha ideia dos caminhos que iriam ser trilhados e dos resultados que seriam alcançados, pois o Programa era uma iniciativa pioneira na área de formação de professores e, ainda, não havia um regimento interno que orientasse o desenvolvimento das ações e das atividades.

Cada área do conhecimento foi desenvolvendo seus trabalhos de acordo com os seus planos de atuação produzidos na época da submissão dos subprojetos ao edital em vigência naquele período. Com a publicação do segundo Edital CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a), a UFRN expandiu seus projetos de iniciação à docência para as áreas de Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, História e Pedagogia. Em 2012, com o **fluxo contínuo** implantado pela CAPES, a UFRN passou a incorporar em seu projeto institucional do PIBID as áreas de Educação Física, Teatro e Língua Inglesa. Com isso, quase todas as Licenciaturas presenciais da UFRN faziam parte do PIBID naquele momento.

Tendo como aspectos norteadores as metas propostas pela proponente do PIBID apresentadas e refletidas na subseção 3.1 deste trabalho, a UFRN traz como objetivo geral do seu projeto institucional:

- Fomentar a iniciação à docência presencial de futuros professores dos cursos de licenciatura para atuarem no âmbito da Educação Básica, articulando teoria e prática, universidade e escolas, de forma a estimular o desenvolvimento do espírito científico nos licenciandos e nos alunos das escolas públicas envolvidas neste Projeto.

E como objetivos específicos:

- Proporcionar aos futuros professores a participação em ações e experiências didático-pedagógicas articuladas às orientações das políticas educacionais (LDB²⁷, PCN²⁸, DCN²⁹ etc.) e à realidade das escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio da rede pública de ensino;

²⁷Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

²⁸Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

²⁹Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

- Desenvolver experiências focadas na prática docente que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente nas áreas de abrangência deste Projeto;
- Contribuir para a formação continuada em serviço dos professores das escolas públicas conveniadas, tornando-os co-participantes do processo de formação inicial dos licenciandos;
- Promover, junto aos integrantes do projeto, diálogos que oportunizem a apreensão dos saberes da profissão nas diferentes ações das práticas e das aprendizagens da docência, favorecendo, assim, a coerência entre a formação dos professores e as finalidades das políticas voltadas à Educação Básica;
- Promover a aproximação entre ensino e pesquisa, compreendendo a prática educativa como campo de pesquisa educacional e geração de conhecimento. (MARTINS, 2011b, p. 4-5)³⁰.

Diante disso, é possível visualizar o compromisso do projeto institucional do PIBID da UFRN com a qualidade na formação dos futuros professores da Educação Básica, pois

Este tem se tornado uma das principais iniciativas com vistas a melhoria da qualidade da educação no RN, uma vez que reverbera na formação inicial e continuada de professores, articulando universidade e escola na perspectiva de valorização da docência e da promoção de experiências significativas para os envolvidos. (SÁ JÚNIOR, 2013, p. 2).

Os trabalhos de Martins e Pernambuco (2011a; 2011b) mostram os primeiros resultados dos subprojetos do Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007 (BRASIL, 2007a) e Edital CAPES nº 02 / 2009 (BRASIL, 2009a). Segundo Martins (2011a, p. 8):

Uma série de resultados importantes começa a surgir, tanto na UFRN como em outras Instituições de Ensino Superior que abrigam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apontando para a valorização do profissional da educação, na escola média e na universidade, e para a possibilidade de uma transformação efetiva na qualidade do ensino nas escolas conveniadas.

A partir do Edital nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a), o projeto institucional do PIBID da UFRN ampliou e atualmente abrange 26 cursos de Licenciatura, dos quais 23 são presenciais e 3 a distância. São 4 coordenadores de gestão à frente do Programa na UFRN, onde 784 alunos licenciandos participam do PIBID, distribuídos em 64 escolas públicas na capital e nos

³⁰Esses objetivos continuam sendo os mesmos do Subprojeto de Música submetido e aprovado no Edital nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a).

interiores do estado do RN. Os subprojetos são coordenados por 46 professores doutores da UFRN e supervisionados por 102 professores da Educação Básica. Estes funcionam em escolas de Natal, Currais Novos, Caicó, Marcelino Vieira e Espírito Santo. Estima-se que mais de 16 mil alunos da rede básica participam das ações formativas nas escolas em que são desenvolvidas as ações (CONTAR, 2014).

Os subprojetos desenvolvidos no PIBID / UFRN contemplam as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa, Educação Física, Ciências Sociais, Filosofia, Teatro, Pedagogia, Dança e Música. Há também dois subprojetos interdisciplinares: um nas áreas de Física, Química e Biologia; e outro nos campos da Física, Geografia e Química.

Com o objetivo de reunir e integrar todos esses participantes (coordenadores institucional e de gestão, coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas licenciandos) de todas as áreas do conhecimento que o Programa contempla são realizados os Encontros Integrativos. Neles são proporcionados aos participantes momentos de formação docente através de oficinas, palestras e mesas redondas, além de troca de experiências através da exposição dos trabalhos desenvolvidos nas escolas conveniadas. O PIBID da UFRN já realizou oito encontros integrativos e sua periodicidade é semestral.

De acordo com Sá Júnior (2013), a atuação do PIBID tem como resultado, entre outros, uma melhoria significativa na formação inicial dos estudantes de Licenciatura das mais diversas áreas, pois o processo formativo do bolsista do Programa tem se fortalecido a partir de suas experiências vivenciadas dentro do contexto escolar. Alguns impactos são relatados nesse mesmo projeto, tais como:

[...] Aumento e/ou melhoria da autoestima dos licenciandos e supervisores; maior valorização dos cursos; melhoria do rendimento acadêmico dos licenciandos, refletida em diminuições de taxas de evasão, reprovação e trancamento de disciplinas; formação mais qualificada, em função do estreitamento da relação teoria/prática e universidade/escolas; produção de conhecimentos, por meio da pesquisa-ação; integração entre ensino e pesquisa, refletida na produção de artigos, pôsteres, comunicações apresentados em eventos; aumento do interesse por programas de pós-graduação; aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos; [...] valorização dos cursos de Licenciatura; articulação entre graduação e pós-graduação [...]. (SÁ JÚNIOR, 2013, p. 7).

Com isso, posso afirmar o êxito do Programa como ferramenta significativa na consolidação de uma formação docente de qualidade e contextualizada com o cotidiano escolar brasileiro. Certificando essa afirmação, Sá Júnior (2013, p. 7) diz que:

O PIBID-UFRN conquistou um espaço inequívoco no conjunto de licenciaturas da UFRN participantes da proposta, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores e da escola pública, assim como para uma maior articulação entre a educação básica e o ensino superior.

Entretanto, faz-se necessário problematizar e refletir sobre alguns desafios do PIBID na UFRN. Estes são diversos, mas se constituem como estímulo pela busca do crescimento e aperfeiçoamento do Programa em direção aos objetivos traçados pelo mesmo.

Segundo os ex-coordenadores institucional e de gestão, André Ferrer e Marta Pernambuco, o maior desafio do Programa nesta instituição de ensino superior é crescer com qualidade: alcançar o maior número de licenciandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como as escolas públicas e seus alunos proporcionando uma formação significativa que contribua com o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica-reflexiva e atuante. Para isso, segundo Martins; Pernambuco (2014)³¹, é necessária “[...] uma articulação entre as ações dos vários subprojetos, às vezes até de instituições diferentes que atuam na mesma escola”³².

À vista disso, me inquieto diante desse crescimento com qualidade tão almejado. Sabemos que é fundamental crescer de maneira qualitativa, mas questiono: até que ponto a equipe de coordenação institucional e de área conseguirão acompanhar e, principalmente, planejar de maneira qualitativa com todos os envolvidos no Programa, em caso de um crescimento quantitativo expressivo?

Um exemplo dessa dificuldade de acompanhamento e planejamento é visualizado nos Encontros Integrativos promovidos pela coordenação institucional e de gestão do Programa da UFRN. Pelo fato da quantidade de participantes ser bastante significativa, muitas vezes o objetivo central do evento não é alcançado: a socialização e a partilha de experiências. Portanto, percebo que se faz necessário que esse crescimento qualitativo ocorra também na equipe de gestão e de coordenação de área das IES proponentes do PIBID para que essas questões sejam resolvidas e que as contribuições do Programa alcancem todos os participantes da proposta.

Outro desafio apontado é a questão da interdisciplinaridade. É preciso que se reflita mais sobre esse aspecto para que se construa uma prática interdisciplinar pedagogicamente válida, principalmente no Ensino Médio buscando contribuir de forma significativa na

³¹Parte do documento não paginado.

³²É possível encontrarmos vários subprojetos de diferentes áreas do conhecimento do PIBID vinculados a diversas IES na mesma escola. Esta dissertação aponta um exemplo dessa situação na subseção 2.1.

preparação do aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse contexto possui diversas experiências interdisciplinares pertinentes, mas é preciso avançar mais quantitativamente e qualitativamente.

Há também uma busca por parte da coordenação institucional do PIBID / UFRN em construir, na equipe do Projeto Institucional da UFRN, uma identidade de professor-pesquisador comprometido com a qualidade do ensino e com a melhoria da educação na sua totalidade, vindo a colaborar com as demandas postas pela realidade social, econômica e educacional do RN.

A partir disso, é possível vislumbrar novos caminhos e estratégias que irão ao encontro dessas provocações, onde a busca por uma formação inicial docente será sempre a grande meta do PIBID / UFRN. Revalidando esta expectativa, os ex-coordenadores institucional e de gestão nos dizem: “Por fim, resta-nos dizer que o PIBID está ‘maduro’ na UFRN e, em nível nacional, permanece com uma ‘aura de sucesso’ que avaliações futuras e em andamento ajudarão a polir. Como política pública, caminhamos na direção correta: a da valorização docente” (MARTINS; PERNAMBUCO, 2014)³³.

3.3 PIBID Música / UFRN: (re)significando a formação de professores em Música

A Educação Musical no Brasil tem se desenvolvido em múltiplos contextos de ensino, exigindo do processo de formação inicial do educador musical uma diversidade de saberes essenciais para atuar de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo. Del Ben (2003, p. 32) compreende que:

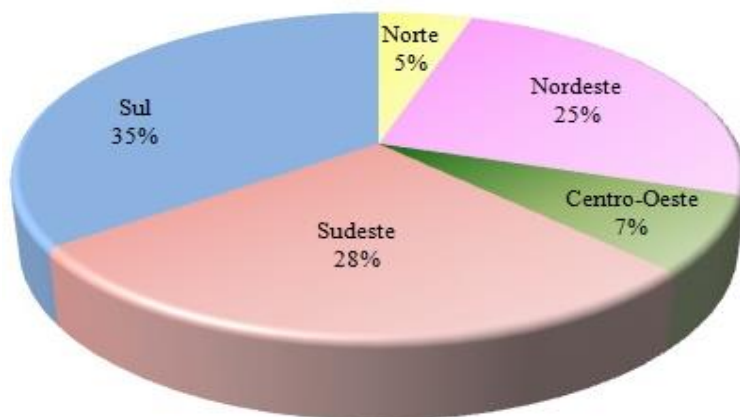
Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos. Por que não auxiliá-lo a exercitar esses aspectos já durante sua formação inicial, dando-lhe opções de percurso e orientando-o na construção desses possíveis percursos?

³³Parte do documento não paginado.

Partindo dessa compreensão, o PIBID Música vem ao encontro dessa formação docente significada e contextualizada com o campo de atuação do educador musical. Logo, faz-se necessário conhecer como a área da Educação Musical está representada nos subprojetos do Programa em todo o país.

Como já foi mencionado na subseção 3.1, atualmente há em desenvolvimento 313 projetos de iniciação à docência em todo o país, em que através desses são desenvolvidos 2.998 subprojetos envolvendo grande parte das áreas do conhecimento, seja de maneira isolada ou interdisciplinar. A Música está contemplada em aproximadamente 2,7% dos subprojetos em desenvolvimento, ou seja, são somente 80 subprojetos que trabalham com a Música em todo o Brasil, segundo a COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2014a). Isto representa uma pequena adesão da Música nos editais de políticas públicas dos últimos anos. Apoiando esta afirmação, Queiroz e Penna (2012, p. 101) nos diz que “Tal fato evidencia que a participação de nossa área no âmbito das políticas públicas ainda não está consolidada”. O Gráfico 7 nos mostra a distribuição desses 80 subprojetos do PIBID / Música por regiões brasileiras, segundo a COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2014b).

Gráfico 7 - Subprojetos PIBID / Música Edital CAPES nº 061 / 2013 em desenvolvimento por regiões brasileiras



Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2014b)³⁴.

Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir de dados retirados dos Subprojetos PIBID / Música Edital CAPES nº 061 / 2013.

É possível perceber a predominância da região Sul em números de subprojetos do PIBID Música em desenvolvimento, sendo seguido das regiões Sudeste e Nordeste,

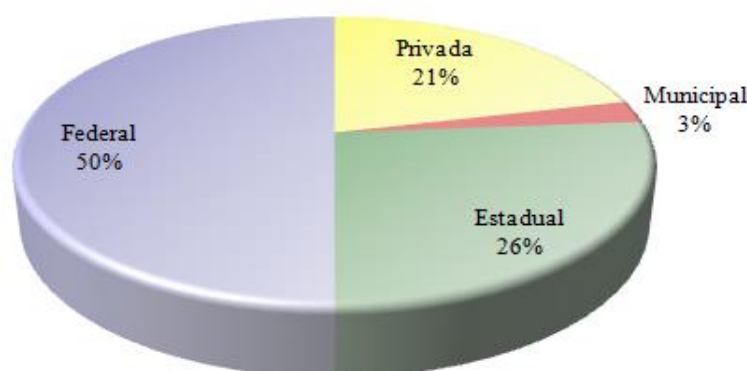
³⁴Documento online não paginado.

respectivamente, que apresentam uma pequena diferença de 3% entre seus percentuais de participação. Já a diferença percentual entre as regiões Norte e Centro-Oeste é de 2% apenas.

Outro dado bastante relevante acerca do PIBID Música no Brasil é em relação a sua modalidade. Todos os 80 subprojetos de Música são desenvolvidos na modalidade presencial, onde 22,5% são projetos de caráter interdisciplinar, vindo a reforçar a relação dialógica que a Música possui com as outras áreas do conhecimento. Kraemer (2000) nos afirma que a pedagogia da Música está entrelaçada com outros saberes, pois ela possui uma peculiaridade que a destaca de outras disciplinas, fomentando, assim, um processo de aprendizagem eficiente e significativo para o indivíduo.

Em relação às categorias administrativas das IES com subprojetos de Música em desenvolvimento atualmente, o Gráfico 8 nos apresenta esse perfil, vindo a saber que 79% desses subprojetos são desenvolvidos em IPES e os 21% restantes são em Instituições de Ensino Superior Privado.

Gráfico 8 - Categoria administrativa das IES participantes do PIBID Música
Edital CAPES nº 061 / 2013



Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2014b)³⁵.

Nota: gráfico elaborado pela autora deste trabalho a partir de dados retirados dos Subprojetos PIBID / Música Edital CAPES nº 061 / 2013.

A partir desses dados quantitativos, é possível perceber o maior envolvimento das IPES no desenvolvimento do PIBID Música, tendo como resultados concretos uma melhoria significativa nos seus cursos de Licenciatura, bem como um compromisso com a qualidade de ensino na Educação Básica através do incentivo e da formação de professores qualificados para atuar nesse nível de escolaridade. As palavras de Candusso (2014, p. 160-161) nos confirmam essa perspectiva:

³⁵Documento online não paginado.

Se por conta do estigma que a escola pública sofre, até o momento foram raros os estudantes de música que a consideraram como um campo de atuação profissional, agora, através da experiência dos bolsistas nas escolas, este contexto está sendo reconsiderado e enxergado de outra maneira. De fato, o PIBID, ao introduzir os alunos gradativamente na rotina escolar, está fornecendo ferramentas valiosas para que os licenciandos passem a aprender a lidar progressivamente com esta realidade.

Ainda, sobre esse mesmo aspecto, Oliveira (2011a, p. 182) compreende que:

[...] o fortalecimento do Curso de Licenciatura em música partiu do entendimento do ambiente acadêmico como espaço de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político dos estudantes, a partir de ações que fortaleçam a compreensão de que a formação não se reduz ao simples manejo dos recursos e técnicas pedagógicas. Isso só se torna possível a partir do instante em que se compreende que essa formação também inclui a percepção do ambiente escolar público como um universo no qual interagem forças distintas que exigem elementos pessoais (escolhas, reações, atos etc.) as quais não estão contempladas nesse conjunto de recursos e técnicas [...].

Participamos também do Edital CAPES nº 001 / 2011 (BRASIL, 2011) e, atualmente, nos encontramos em exercício através do Edital CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a). Em cada edital participante, o subprojeto de Música da UFRN solidificava seu perfil formador e crescia em número e qualidade. De acordo com Oliveira (2011a, p. 181-182):

A necessidade de uma articulação bem constituída entre a educação superior, acadêmica e a educação básica, real, do sistema público, em proveito de uma formação docente com características sólidas desde o princípio do trajeto do aluno dentro do curso, valorizou o ambiente da escola pública como campo verdadeiro de experiência para a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades na formação de professores para a educação básica. Além disso, o aperfeiçoamento da prática docente vivida em situações reais de ensino garantiu a implementação de processos de formação mais estáveis e a consolidação da identidade dos futuros professores.

Os trabalhos do PIBID Música / UFRN foram iniciados no ano de 2009, apesar de ter tido sua aprovação em 2007, com uma equipe bem pequena formada por apenas cinco componentes: o coordenador de área, Prof. Dr. Danilo César Guanais de Oliveira; a supervisora, Profa. Esp. Catarina Aracelle; e três licenciandos em Música, Washington Nogueira de Abreu, Luciana Neves Figueiredo e Priscila Gomes de Souza (bolsistas CAPES), todos em ano final de conclusão de Curso. Após três meses de trabalho, sentiu-se a necessidade de ampliar a equipe e foram concedidas mais três bolsas de iniciação à docência

aos licenciandos: Caio Higor Morais Araújo, Amélia de Jesus e Aline Regina da Silva (bolsistas REUNI), licenciandos na metade do Curso. Essa quantidade de bolsistas permaneceu até o fim dessa proposta no ano de 2009, conforme Foto 1. E à medida que os bolsistas iam se formando, outros licenciandos foram sendo inseridos na equipe, como Thiago Moura Santana e Patrícia Valdelice da Silva, demonstrados na Foto 2.

Foto 1 - Equipe PIBID Música / UFRN 2008 - 2009



Fonte: Oliveira (2009a).

Foto 2 - Equipe PIBID Música / UFRN 2009 - 2010



Fonte: Oliveira (2010a).

O subprojeto de Música do PIBID / UFRN tinha como principal objetivo “Estimular a prática da iniciação à docência aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRN, através do trabalho em equipe com professores de escolas públicas do município³⁶ de Natal” (OLIVEIRA, 2007, p. 2). A partir disso, as atividades foram iniciadas, tendo como prioridades a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Música e a valorização do espaço escolar público como campo de atuação para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades dos futuros educadores musicais na Educação Básica (OLIVEIRA, 2007). Tudo isso foi construído em consonância com os objetivos da política pública do PIBID, já mencionado e discutido na subseção 3.1.

A escola conveniada ao Programa no primeiro edital foi a Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA) situada na zona sul da cidade do Natal / RN, conforme Foto 3. As atividades do PIBID Música / UFRN foram desenvolvidas nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II no turno matutino. Nesse período (2008 - 2010)³⁷, o PIBID Música / UFRN passou pela fase de implementação, onde seu perfil formador e inovador foram sendo construídos a partir do desenvolvimento de suas ações que tinham como foco a formação inicial do licenciando em Música (bolsista do PIBID Música / UFRN), bem como a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno da Educação Básica.

Foto 3 - Fachada da Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA)



Fonte: A autora (2014).

³⁶Devido à falta de professores de Música na rede municipal de educação do Natal neste período, o Programa migrou para escolas da rede estadual de ensino do RN.

³⁷Neste ano, o Prof. Dr. Danilo Guanais se afastou da coordenação do subprojeto de Música da UFRN para doutoramento, assumindo o Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes.

A partir disso, as atividades foram desenvolvidas em quatro eixos: minicursos de formação em habilidades específicas, ligadas ao ensino da Música; eventos integradores internos: ações a serem realizadas no âmbito da sala de aula, com o objetivo de sistematizar uma habilidade ou fixar um conteúdo (jogos, gincanas, etc.); eventos integradores no âmbito da escola: ações a serem realizadas com o objetivo de formar plateia ou discutir ideias relacionadas ao papel da Música e seu poder como agente social, político e educacional (festivais, recitais, palestras, etc.) e eventos integradores externos: ações a serem realizadas fora da escola (ou entre as escolas participantes), com o objetivo principal de integrar estruturas acadêmicas da UFRN com grupos de alunos da escola participante (visitas assistidas ao campus, participação em concertos, participação em atividades acadêmicas práticas, orientadas por professores da UFRN, com a participação de outros alunos da Licenciatura, não bolsistas PIBID).

Algumas ações foram de grande relevância para o fortalecimento e consolidação do subprojeto de Música do PIBID / UFRN, principalmente como instrumento de formação inicial de educadores musicais que tem como campo de atuação a Educação Básica pública. No eixo de formação em habilidades específicas ligadas ao ensino da Música foram realizadas várias oficinas com os bolsistas, no qual podemos citar a oficina da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), demonstrada na Foto 4. Através desta, os participantes do subprojeto adquiriram saberes específicos relacionados ao processo de inclusão, proporcionando, assim, a formação de um educador musical qualificado para atuar nesse contexto de ensino superando desafios.

Silva; Jesus; Porto (2013, p. 215), afirmam que é necessário buscar novas metodologias e estratégias de inclusão para se trabalhar a Música com alunos com necessidades especiais no ensino regular, pois a vivência musical nesse contexto “[...] mostra-se cada vez mais essencial à formação sensível e intelectual do homem, já que trabalha as emoções, a socialização e a interação com o meio em que vive, além de colaborar para a promoção de um desenvolvimento motor e perceptivo mais eficaz”.

Foto 4 - Oficina de LIBRAS com a equipe PIBID Música / UFRN
2008 - 2010



Fonte: Oliveira (2009b).

No que diz respeito às ações realizadas com o objetivo de formar plateias e discutir ideias relacionadas ao papel da Música nos contextos sociais, realizamos o I Festival de Paródias FLOCA 2010, visualizado na Foto 5. Esse evento proporcionou aos bolsistas participantes o desenvolvimento de sua autonomia como educador musical e o crescimento da organização da equipe ao trabalharem juntos na criação e na realização do evento. Segundo Jesus (2011, p. 337):

O I Festival de Paródias do FLOCA foi a maior ação que desenvolvemos na escola e, por isto, a mais marcante, tamanha estrutura que tivemos que montar. O mais importante para mim foi ver a produção dos alunos e sentir a resposta do que estávamos fazendo em sala de aula.

Foto 5 - I Festival de Paródias FLOCA 2010



Fonte: Oliveira (2010b).

Os trabalhos de Nascimento e Guanais (2013) e Nascimento (2013) relatam os primeiros resultados e contribuições do PIBID Música / UFRN na formação inicial e continuada, respectivamente, como também no processo educacional do aluno da rede pública.

O PIBID Música da UFRN vem consolidando seu trabalho de forma significativa na formação docente inicial e continuada, assim como na construção de uma educação básica eficaz. Ele proporciona uma transformação importante dentro do processo de ensino-aprendizagem da escola básica, uma vez que o programa oferece subsídios eficazes na formação do educador musical a partir de práticas pedagógicas musicais que ajudam a (re) construir um sistema de ensino eficiente. (NASCIMENTO, 2013, p. 292-293).

Ao participarmos do Edital CAPES nº 001 / 2011 (BRASIL, 2011) algumas mudanças foram feitas, a começar pela ampliação do número de bolsistas, supervisores e escolas públicas de Educação Básica atendidas pelo subprojeto de Música do PIBID da UFRN. A equipe passou a ter 15 bolsistas de iniciação à docência, dois supervisores e duas escolas públicas, sendo uma delas da rede municipal de ensino da cidade do Natal / RN: Escola Municipal São Francisco de Assis, conforme Foto 6. Seu público-alvo são os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, mas o subprojeto de Música da UFRN atuava apenas nas séries do Ensino Fundamental do turno vespertino. A outra instituição de ensino conveniada ao Programa continuou a ser o FLOCA, onde esse mesmo subprojeto atua apenas nas séries do Ensino Fundamental II no turno da manhã. Os licenciandos bolsistas em Música, a partir deste edital, passam a ser dos mais diversos períodos acadêmicos.

Foto 6 - Fachada da Escola Municipal São Francisco de Assis



Fonte: A autora (2011).

O novo supervisor do PIBID Música / UFRN foi o Prof. Msc. Isaac Samir Cortez de Melo. Alguns bolsistas que participaram do edital passado continuaram a fazer parte dessa nova equipe e outros foram inseridos: Elindemberg Nascimento Lisboa, Mariângela de Lima Campos, Eduardo Cleiton Gomes, Cláudio Nóbrega de Paiva, Moisés Cardoso Gomes, José Joelson, Ramon Bezerra, Francisco Bethoven Michielon Silva, Vitória Raquelline da Silva, Elias de Lima Laranjeira e André Valetim, como mostra a Foto 7.

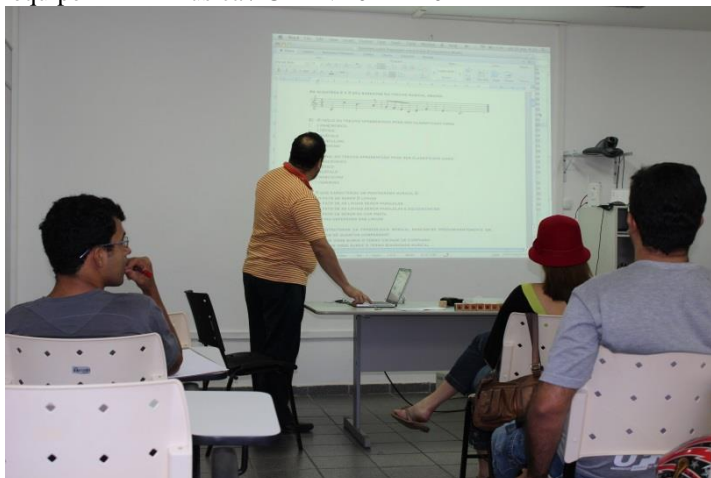
Foto 7 - Equipe PIBID Música / UFRN 2011 - 2012



Fonte: Oliveira (2011b).

Nesse período desenvolvemos ações significativas em relação à formação específica do educador musical, em que através destas foi possível ampliar e articular estratégias de ensino da Música com o contexto no qual os pibidianos desenvolviam sua prática docente. Realizamos Oficinas de Linguagem e Estruturação Musical, cujo objetivo foi reconstruir os saberes específicos essenciais à prática musical, visualizado na Foto 8. Além de realizar estudos de materiais didáticos da área publicados por diversas editoras, levando o futuro educador musical a refletir sobre os conhecimentos que a Educação Musical constrói no processo educacional do aluno da Educação Básica. Essa prática fortalece a perspectiva de formação inicial que o PIBID busca: o professor crítico-reflexivo.

Foto 8 - Oficina de Linguagem e Estruturação Musical com a equipe PIBID Música / UFRN 2011 - 2012



Fonte: A autora (2012).

A construção de materiais didáticos a partir de materiais diversos também foi realizada proporcionando aos bolsistas participantes novas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem devido à falta de materiais pedagógico-musicais nesses estabelecimentos de ensino público, conforme Foto 9. Essa ação desenvolve no bolsista uma experiência de autonomia e mobiliza diversos saberes diante dos mais diversos desafios da docência, principalmente na área da Educação Musical.

Foto 9 - Oficina de construção de materiais pedagógico-musicais com a equipe PIBID Música / UFRN 2011 - 2012



Fonte: A autora (2012).

Durante o período de 2012 - 2013 houve também substituição de bolsistas, devido à conclusão do Curso por alguns deles e à solicitação de desligamento do Programa em consequência de vínculo empregatício ou por não conseguirem se identificar com o Programa, sendo estes substituídos por: Márcia Branco, Gleison Costa dos Santos, Mariana Anibal

Fernandes, Calígia Sousa Monteiro, Priscylla Marla da Silva Cosme, Luciano Luan Gomes Paiva, Joalisson Jonathan Oliveira Diniz, Brenda de Carvalho Miranda, Daniel Ramon Soares de Souza, Silael Dantas da Silva e Sévio Júnior, como exposto na Foto 10.

Foto 10 - Equipe PIBID Música / UFRN 2012 - 2013



Fonte: A autora (2013).

No ano de 2012, o Prof. Msc. Isaac Samir Cortez de Melo, supervisor da Escola Municipal São Francisco de Assis, foi substituído pela Profa. Esp. Tércia Maria de Souza Silva e no ano de 2013, essa mesma escola foi substituída pela Escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira, conforme Foto 11, tendo como supervisor o Prof. Esp. Washington Nogueira de Abreu³⁸. Esta Escola tem como público-alvo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas o PIBID Música / UFRN atuava apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental do turno matutino.

³⁸Nos anos de 2008 - 2009, ele foi bolsista do subprojeto de Música da UFRN e atualmente é supervisor deste mesmo subprojeto. Ele é o primeiro bolsista que volta ao Programa como supervisor na área de Música no Brasil, de acordo com Abreu (2014).

Foto 11 - Fachada da Escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira



Fonte: A autora (2013).

No ano de 2013, foram desenvolvidas duas grandes ações nas duas Escolas conveniadas ao Programa, envolvendo, assim, todos os bolsistas e supervisores do subprojeto Música / UFRN. Foram realizados dois concertos didáticos dentro dos espaços escolares, cujo público-alvo foi os alunos do Ensino Fundamental I e II desses estabelecimentos de ensino.

Na escola de ensino Fundamental I foi realizado o concerto didático com o Grupo de Pesquisa e Percussão (GRUPPERC) da EMUFRN, visualizado na Foto 12, e na Escola de Ensino Fundamental II, a ação foi realizada com a Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte (OSRN), mostrado na Foto 13. Essa ação proporcionou aos bolsistas uma experiência docente inovadora, onde foi preciso articular diversos saberes para que o aprendizado musical por parte dos alunos da Educação Básica fosse construído de maneira significativa. Segundo Nascimento (2011), ações como essa fazem com que o PIBID contribua com o rompimento dos limites físicos da sala de aula, fazendo com que a Educação Musical permeie todos os espaços escolares auxiliando na construção de saberes dos professores, bolsistas e alunos da Educação Básica.

Foto 12 - Concerto didático com o GRUPPERC na Escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira



Fonte: A autora (2013).

Foto 13 - Concerto didático com a OSRN na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti



Fonte: A autora (2013).

O Edital CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a) proporcionou ao PIBID Música / UFRN a ampliação em 100% na sua equipe envolvendo todas as modalidades de participantes do Programa. Passamos de 15 para 30 bolsistas de iniciação à docência, de 2 para 4 supervisores e de 1 para 2 coordenadores de área, consolidando cada vez mais a formação inicial e continuada em Música dos participantes do Programa, apresentado na Foto 14. Essa ampliação trouxe uma característica peculiar a esse subprojeto: todos os supervisores são especialistas em Educação Musical na Educação Básica pela UFRN e dois deles são egressos

do PIBID Música / UFRN em sua primeira fase (MENDES; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2014)³⁹.

Os bolsistas que trabalham na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti são: Elias de Lima Laranjeira, Genildo Anderson dos Santos, Igor Wanderley de Oliveira Rocha, Joalisson Jonathan Oliveira Diniz, Francisco de Assis A. da Silva Júnior, Mariana Anibal Fernandes, Moisés Cardoso Gomes e Priscylla Marla da Silva Cosme. Os partícipes do PIBID Música / UFRN que atuam na Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva são: Alfredo Moises da Cruz, Bárbara Emannuely Andrade de Carvalho, Cinthya Gabrielle da Silva Alves, Daniel Ramon Soares de Souza, Hemmerson de Vasconcelos Andrade, Leonardo Bezerra Costa, Paulo Sérgio Lacerda de Albuquerque e Pâmela Araújo de Moura. Os licenciandos em Música que desenvolvem as ações na Escola Municipal Djalma Maranhão são: Anna Cristina da Silva Leandro, Cleiton José Germano, Francisco das Chagas da Silva, João Paulo Oliveira, Karollen Franciane Gomes de Araújo, Maurício Eslabão da Fonseca, Nayara Freire de Souza Silva e Philipe Diêgo Félix Martins. E por fim, os pibidianos que exercem suas funções na Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares são: Brenda de Carvalho Miranda, Elizabeth Calheiros de Araújo, Gleison Costa dos Santos, Kadja Marluan da Silva, Luciano Luan Gomes Paiva e Vanessa Andrade da Silva. Ao fim do ano de 2014, dois bolsistas do FLOCA foram substituídos por Jullian Firmino e Aristóteles Lean.

Os dois coordenadores do subprojeto de Música do PIBID / UFRN são: Prof. Dr. Danilo César Guanais de Oliveira e o Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, ambos professores adjuntos da EMUFRN.

³⁹Documento não paginado.

Foto 14 - Equipe PIBID Música / UFRN 2014



Fonte: Oliveira (2014).

As duas novas Escolas conveniadas com o PIBID Música / UFRN a partir do Edital CAPES nº 061 / 2013 (BRASIL, 2013a) em vigência atualmente são: Escola Municipal Djalma Maranhão, conforme Foto 15, e a Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares, apresentada na Foto 16, ambas situadas na região oeste da cidade do Natal / RN. O público-alvo da primeira Escola citada é a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a EJA; já o da segunda Escola mencionada são apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. O PIBID Música / UFRN atua apenas nas séries do Ensino Fundamental I em ambas as Escolas. Seus supervisores são: Caio Higor Moraes Araújo⁴⁰ e Sthela Cristina de Medeiros Gomes.

No início do ano de 2014, o supervisor Washington Nogueira de Abreu mudou de escola, passando o PIBID Música / UFRN a atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva, visualizada na Foto 17, localizada também na região oeste da cidade do Natal / RN. Seu público-alvo são alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, bem como da EJA.

Assim sendo, o PIBID Música / UFRN desenvolve suas práticas e ações pedagógico-musicais com aproximadamente 620 alunos da Educação Básica nos níveis do Ensino Fundamental I e II, proporcionando a estes estudantes um processo de musicalização pertinente e significativo durante o seu desenvolvimento global como indivíduo.

⁴⁰Bolsista do subprojeto de Música da UFRN no Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1 / 2007 (Brasil, 2007a).

Foto 15 - Fachada da Escola Municipal Djalma Maranhão



Fonte: A autora (2014).

Foto 16 - Fachada da Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares



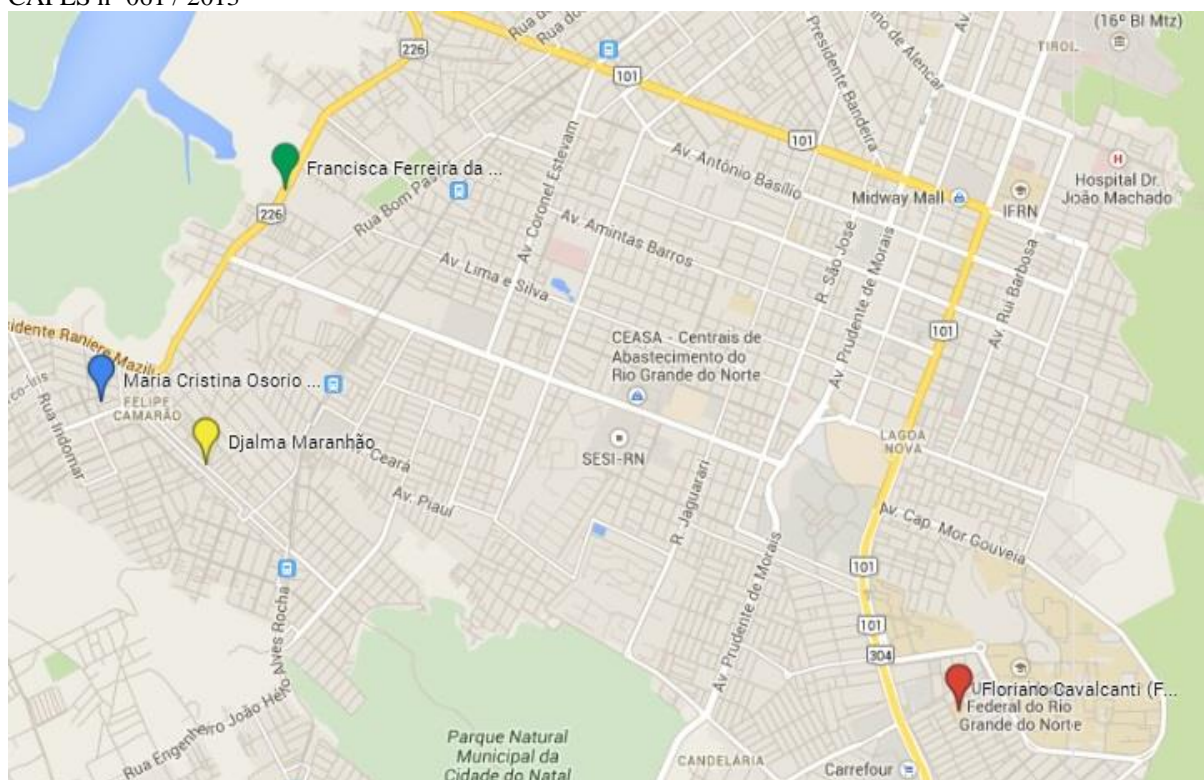
Fonte: A autora (2014).

Foto 17 - Fachada da Escola Municipal Professora Francisca Ferreira da Silva



Fonte: A autora (2014).

Figura 3 - Localização geográfica das Escolas conveniadas com o PIBID Música / UFRN a partir do Edital CAPES nº 061 / 2013



Fonte: GOOGLE MAPS (2014)⁴¹.

Uma das grandes contribuições do PIBID Música / UFRN na formação dos licenciandos bolsistas é a participação direta no desenvolvimento das aulas semanais de

⁴¹Documento online não paginado.

Música nas escolas de Educação Básica conveniadas com o Programa. Estes são inseridos no **chão da escola**, proporcionando vivenciar toda a dinâmica do processo educacional com seus desafios e perspectivas que lhe são característicos. As palavras de Araújo (2011, p. 325-326) reforçam essa concepção:

Foi nisto que, a meu ver, o Pibid-Música mais contribuiu para os seus integrantes: a oportunidade de vivenciar o ensino de música acontecendo na sala de aula, onde não somente aprendemos novas práticas e formas de abordar conteúdos, como também podemos experimentá-los e analisá-los. E também somos inseridos no cotidiano da escola, vivenciando suas rotinas e seus desafios, tais como a falta de um espaço específico e de material didático adequado para o ensino de música, greves e ausência de aulas por falta de salas na escola.

Além da participação nas aulas semanais de Música, os pibidianos participam semanalmente também de reuniões de planejamento e de avaliação das ações desenvolvidas pelo subprojeto, onde são incentivados a uma prática docente reflexiva, pois de acordo com Freire (1996, p. 11), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Há também os Encontros Integrativos que a coordenação institucional do PIBID promove, como já fora mencionado na subseção 3.2. Com isso, segundo Paiva (2014, p. 123, tradução do autor),

A formação de Professores acaba se tornando uma necessidade com melhorias incontestáveis e o PIBID entra como parceiro no âmbito da docência, a fim de tornar mais próxima à realidade da sala de aula o ano inteiro, trazendo a vivência com observações, planejamentos e momentos de prática. Vale ressaltar também que para o licenciando que está iniciando o curso, o programa já proporciona um contato direto com a práxis.

Outra característica bastante relevante do PIBID Música / UFRN é o fomento à pesquisa e a produção de conhecimentos por parte de todos os envolvidos no subprojeto (bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área). De acordo com Nascimento e Abreu (2014)⁴²,

Diante dessas vertentes que o PIBID Música / UFRN apresenta, a pesquisa com produção de conhecimentos é uma das molas propulsoras que alimenta o programa e suas ações. Os pibidianos são incentivados a desenvolverem pesquisas e estudos, contribuindo de forma significativa para a sua formação docente em música.

⁴²Documento online não paginado.

Como incentivo, o Programa financia ajudas de custo para participação em congressos, conferências, encontros e fóruns de Educação Musical nos âmbitos locais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais com o objetivo de publicar e apresentar os resultados que o PIBID Música / UFRN produz na formação do educador musical e no desenvolvimento do aluno da Educação Básica. Ainda, segundo Nascimento e Abreu (2014), os bolsistas já produziram um total de 45 trabalhos apresentados e publicados em anais de congressos e encontros da área, vindo a contribuir diretamente com o fortalecimento e com o crescimento da pesquisa em Música. Essa produção científica corresponde ao período de 2008 a 2013.

De acordo com Paiva (2014, p. 124, tradução do autor):

Dessa forma, a partir da experiência do programa é criado no docente uma identidade profissional que beneficia o desenvolvimento cognitivo, motor e social do aluno, oferecendo a diversidade e respeito às diferentes culturas e etnias, mesclando os saberes e ligando os conhecimentos ao cotidiano. Portanto programas como o PIBID oferecem ao licenciando um vasto caminho a ser trilhado e lapida nele uma característica de muita importância: o crescimento como estudante pesquisador e profissional responsável, ciente de suas ações em sala.

Partindo dessa concepção, posso afirmar que o PIBID Música / UFRN constrói no seu bolsista de iniciação à docência a identidade docente, a partir de um sentimento de pertença que é desenvolvido no pibidiano durante a sua atuação no Programa. A identidade docente é um processo formativo e contínuo construído através de diversos saberes e ferramentas pedagógicas, “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1997, p. 6). Enfim, a formação inicial docente em Música é resignificada a partir dos aspectos que o PIBID Música / UFRN apresenta através das ações e práticas desenvolvidas no campo de atuação do educador musical.

4 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO EM MÚSICA

Este capítulo discorre sobre o referencial teórico escolhido para essa investigação qualitativa, contemplando os aspectos norteadores na construção e na articulação dos saberes docentes na formação de professores de Música. Busca-se, também, compreender de que maneira o PIBID tem contribuído nesse processo a partir dos apontamentos apresentados na literatura contemporânea.

Deste modo, são discutidas e analisadas as produções científicas que constituem o estado da arte referente à temática pesquisada neste trabalho. Para isso, um levantamento bibliográfico foi realizado a partir das publicações encontradas nos bancos de teses e dissertações, anais de congressos internacionais, nacionais, regionais e locais, bem como em periódicos científicos da área de Educação e de Educação Musical e em livros publicados sobre o tema abordado.

4.1 A pesquisa e os saberes docentes

A pesquisa sobre saberes docentes e formação de professores tem sido desenvolvida há, pelo menos, trinta anos na América do Norte, Europa e em alguns países da América Anglo-Saxônica, onde essa produção tem aumentado em números bastante expressivos a cada ano (BORGES, 2001). Com relação aos trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre a temática abordada, esses se iniciaram na década de noventa sendo fortemente influenciados pelas pesquisas estrangeiras (NUNES, 2001). É importante fazer saber que esses inúmeros estudos são resultados da aplicação de diversos métodos e teorias que fizeram emergir diferentes concepções sobre o saber do professor.

Deste modo, buscando compreender a origem do estudo dessa temática e a escolha do referencial teórico desta investigação (TARDIF, 2013), apresento um conciso histórico acerca dos primórdios dessas pesquisas, bem como uma breve síntese dos trabalhos de Shulman (1987) e de Gauthier et al (1998), cujos autores antecederam e influenciaram o estudo de Tardif (2013), como também de outros autores: Pimenta (1997) e Nóvoa (1995a). Destaco que não é objetivo deste trabalho esgotar todas as investigações sobre esta temática, mas sim apresentar à área da Educação Musical, a partir desses autores, os estudos mais significativos que nos ajudarão a compreender o conceito norteador desta pesquisa: os saberes docentes.

Gauthier et al (1998), em sua obra **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**, nos aponta que o início das pesquisas sobre o

conceito de saberes docentes se deu pela necessidade de investigar o professor da década de 80. Para Gauthier et al (1998), o surgimento desses estudos pode ser traçado a partir do início das pesquisas realizadas sobre educação nos *United States of America* (EUA) no século XX. Ainda segundo Gauthier et al (1998), as pesquisas realizadas no início deste século procuravam relacionar a qualidade do ensino com a personalidade do professor. Já nas décadas de 50 e 60, os pesquisadores americanos investiram na prática da observação em sala de aula, sem considerar os desdobramentos produzidos pelo ensino. Na década de 70, o perfil das pesquisas americanas se voltam para a competência do aprendizado numa compreensão processo-produto, ou seja, é investigada a relação do comportamento do professor, como processo, e a aprendizagem do aluno, como produto. Por fim, com o enfraquecimento do sistema educacional americano provocado por uma crise na década de 80, as pesquisas americanas passam a ter como foco o papel do professor, se voltando para a necessidade de identificar seus saberes a partir da valorização do seu ofício.

Em relação ao cenário nacional, Fiorentini; Souza Jr.; Melo (1998) apresenta que as pesquisas na década de 60 tinham como foco a valorização do conhecimento específico, nas quais este é deixado de lado na década seguinte, passando a ter como centro os conhecimentos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino. Nos anos 80, os aspectos sócio-político e ideológica da práxis educativa prevalecem no discurso educacional, desvalorizando os saberes docentes e a prática pedagógica. Finalmente, na década de 90 novos paradigmas e enfoques são investigados buscando compreender os saberes docentes e a prática pedagógica dos docentes, embora ainda pouco valorizadas na formação de professores.

Buscando identificar de que maneira a temática discutida se apresenta na pesquisa educacional, Nunes (2001) apresenta um panorama cronológico e analítico apontando os principais autores e suas abordagens teórico-metodológicas, identificando as tipologias dos saberes docentes criadas por pesquisadores brasileiros.

Neste trabalho, Nunes (2001, p. 28) identifica que a pesquisa a respeito dos saberes docentes surge baseado em uma necessidade de “[...] resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”. A partir disso, as pesquisas passam a utilizar abordagens teórico-metodológicas que buscam analisar as histórias de vida dos docentes para compreender suas práticas pedagógicas, vindo a valorizar os saberes construídos pelos professores por meio de suas experiências docentes. Nunes (2001) destaca a complexidade e o caráter polissêmico do saber docente, principalmente daqueles mobilizados na prática pedagógica.

Segundo Nunes (2001, p. 30):

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30).

Diante disso, buscando compreender o conceito de saberes docentes, recorro primeiramente a Shulman (1987 apud GAUTHIER et al, 1998), pois como um dos primeiros autores a pesquisar o assunto, buscou delinear um grupo de conhecimentos que orientava o trabalho dos professores. Segundo Shulman (1987 apud GAUTHIER et al, 1998), eram três os conhecimentos que norteavam a prática pedagógica: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. Conforme Almeida e BIAJONE (2007), com o desenvolvimento de outras pesquisas posteriores, estes grupos de conhecimentos foram revisados e reestruturados diversas vezes até que, por fim, mantiveram sua estrutura inicial.

De acordo com Shulman (1987 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007):

Os conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. [...] Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica [...]. Os conhecimentos pedagógicos da matéria consistem nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. [...] Os conhecimentos curriculares dispõem-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. (SHULMAN, 1987, apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Dessa maneira, é possível perceber que a preocupação de Shulman (1987) está em compreender como se dá a relação entre os conhecimentos do conteúdo com os conhecimentos sobre o ensino, ou seja, como o professor constrói esse diálogo entre a matéria ensinada e a forma de ensino desse conteúdo.

Já na perspectiva de Gauthier et al (1998), o saber docente se apresenta em três concepções: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Na questão da subjetividade, o saber é produto de todo tipo de certeza subjetiva, produzida pela racionalidade, podendo assumir duas formas: uma instituição intelectual ou uma representação intelectual, resultado do raciocínio. Já a concepção do juízo é contrária ao aspecto anterior, sendo esta uma consequência de uma atividade intelectual, explicitamente, um julgamento a respeito dos fatos. Finalmente, a argumentação define o saber como uma atividade discursiva pela qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Essa aprovação se dá através da lógica, da dialética ou da retórica. Assim, o saber não se reduz apenas a um juízo, mas na habilidade de se justificar perante nossas premissas.

A partir disso, Gauthier et al (1998) organizaram a tipologia dos saberes docentes em seis grupos: Saber Disciplinar, Saber Experiencial, Saber Curricular, Saber das Ciências da Educação, Saber da Tradição Pedagógica e Saber da Ação Pedagógica. De acordo com Gauthier et al (1998), o Saber Disciplinar é aquele saber produzido pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Para Gauthier et al (1998), o fato do professor conhecer profundamente sua matéria, sua estrutura, seus métodos e técnicas é o que diferencia o professor de qualquer outra pessoa que se interesse pelo seu objeto de ensino. O Saber Experiencial corresponde aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão, sendo estes de grande importância para a formação de professores. O Saber Curricular compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares, mesmo o professor não fazendo parte da sua criação. O Saber das Ciências da Educação refere-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Estes são adquiridos durante sua formação profissional. O Saber da Tradição Pedagógica reporta-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc. Segundo Gauthier et al (1998), estes saberes são adquiridos antes do professor iniciar sua formação profissional. E por fim, os Saberes da Ação Pedagógica seriam os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula, sendo esta a base para uma teoria da pedagogia.

Cardoso; Pino; Dorneles (2012), compreendem que:

Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Com isso, é possível visualizar que Cardoso; Pino; Dorneles (2012) concebem o ensino como uma articulação de diversos saberes que formam uma espécie de depósito que é utilizado para responder às necessidades diárias e reais do cotidiano escolar. Ou seja, Cardoso; Pino; Dorneles (2012) e Gauthier et al (1998) investem no estudo dos Saberes Docentes por acreditarem que esse repertório de conhecimentos capacita o professor a enfrentar dois obstáculos impostos à pedagogia: um **ofício sem saberes** e **saberes sem ofício**.

Nóvoa (1995a), em sua obra **O bom professor**, apresenta o paradigma do **triângulo do conhecimento** baseado na articulação de três tipos de saberes que se relacionam de diferentes maneiras na profissionalização docente: o Saber da Experiência (produzido pelos professores), o Saber da Pedagogia (produzido pelos especialistas em Ciências da Educação) e os Saberes das Disciplinas (produzidos por especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Esses três tipos de saberes estão relacionados como vértices de um triângulo, onde, para Nóvoa (1995a), a relação dos professores com os saberes é de suma importância para entendermos a profissão docente.

No cenário brasileiro, Pimenta (1997) também apresenta três grupos de saberes docentes: os Saberes da Experiência (produzidos pelos professores em seu cotidiano docente), os Saberes do Conhecimento (produzidos pelo estudo das diversas disciplinas) e os Saberes Pedagógicos (relacionados à didática e às metodologias de ensino). Para Pimenta (1997), a construção da identidade docente se dá a partir da significação social da profissão do professor, na qual a mobilização dos Saberes da Experiência é o primeiro passo para tal construção.

Ainda, segundo Pimenta (1997), os saberes docentes têm sido trabalhados de maneira distinta e desarticulada na formação de professores, privilegiando, muitas vezes, um em detrimento de outros. Para Pimenta (1997), a prática social resignifica os saberes na formação de professores, em que a base do professor está no fazer. É na prática docente que os Saberes

Pedagógicos são constituídos, contribuindo, assim, com a prática docente, pois as teorias surgem das práticas. Pimenta (1997, p. 27) compreende que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Tardif (2013) fortalece a concepção dos saberes docentes apresentada por Gauthier et al (1998). Entretanto, Tardif (2013) concentra o grupo dos saberes das Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica e da Ação Pedagógica em um mesmo grupo de saberes. Assim sendo, os grupos dos saberes docentes defendidos por Tardif (2013) são quatro: Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares, Saberes de Formação Profissional e Saberes Experienciais. Como já fora mencionado anteriormente, este é o referencial teórico escolhido para esta investigação. Desse modo, suas concepções sobre os saberes docentes será discutida na subseção 4.2 deste trabalho.

Na Tabela 2, apresento as cinco abordagens dos saberes docentes discutidas neste trabalho de maneira a evidenciar as tipologias usadas por cada autor:

Tabela 2 - Abordagens dos saberes docentes

ABORDAGENS DOS SABERES DOCENTES				
Shulman (1987)	Nóvoa (1995a)	Gauthier et al (1998)	Pimenta (1997)	Tardif (2013)
Conhecimento do Conteúdo da Matéria Ensinada	Saber das Disciplinas	Saber Disciplinar	Saber do Conhecimento	Saber Disciplinar
Conhecimento Curricular	Saber da Experiência	Saber Curricular	Saber da Experiência	Saber Curricular
Conhecimento Pedagógico da Matéria	Saber da Pedagogia	Saber das Ciências da Educação	Saber Pedagógico	Saber de Formação Profissional
		Saber da Tradição Pedagógica		Saber Experiencial
		Saber da Ação Pedagógica		
		Saber da Experiência		

Fonte: A autora (2015).

Diante disso, é possível evidenciarmos que há semelhanças entre esses grupos de saberes docentes defendidos por Shulman (1987), Nóvoa (1995a), Gauthier et al (1998),

Pimenta (1997) e Tardif (2013). Com isso, podemos afirmar que os saberes docentes são alicerçados em três vertentes: saberes específicos de formação acadêmica, saberes que norteiam o desenvolvimento pedagógico e os saberes que nascem da experiência docente.

4.2 A formação de professores e os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif

Em busca de se construir uma formação inicial docente pertinente e contextualizada com a contemporaneidade, é necessário que se reflita sobre a docência como uma profissão que é aprendida não somente em seu campo de formação, mas também em outros contextos. Mizukami (2013, p. 23) nos aponta que:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Diante disso, a formação de professores não se dá somente com os conhecimentos aprendidos na universidade (campo de formação), mas também com saberes adquiridos e desenvolvidos através das práticas docentes cotidianas nos campos de atuação. Com o objetivo de compreender como os saberes docentes são articulados na formação inicial dos bolsistas do subprojeto de Música do PIBID da UFRN, busquei autores que discutissem a definição de saber docente e suas contribuições na formação profissional do professor.

Portanto, trago para este trabalho o conceito de Tardif (2013) que apresenta o saber docente de uma maneira ampla baseado nas falas dos professores investigados por ele, bem como apresento o entendimento de Tardif e Lessard (2007) que discutem o trabalho docente como fruto das interações humanas entre o professor, alunos e demais atores escolares.

Tardif (2013), em sua obra **Saberes Docentes e Formação Profissional**, nos diz que a formação de professores esteve voltada, por muito tempo, principalmente para os saberes específicos da área do conhecimento estudada sem nenhum vínculo com a atuação docente. Entretanto, levando em consideração o campo de ensino atual, esta prática não tem sentido nenhum na contemporaneidade, sendo necessária uma articulação entre os saberes do campo de formação e os do campo de atuação para que tenhamos como produto uma formação profissional docente de qualidade.

Conforme Tardif (2013), o professor possui uma relação fundamental e íntima com os saberes, pois estes oferecem o alicerce para o seu trabalho. Para Tardif (2013, p. 16, grifo do autor): “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”.

Tardif (2013, p. 36) nos diz, ainda, que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa forma, os saberes docentes na compreensão de Tardif (2013) são constituídos por hábitos, atitudes, conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que são utilizados no desenvolvimento de suas atividades diárias, ou seja, é um conjunto de técnicas, de **saberes da ação** que são adquiridos em diversos contextos. De acordo com Tardif (2013, p. 11, grifo do autor):

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Tardif (2013) situa o saber docente na dualidade entre o **individual** e o **social** baseado em alguns fios condutores. Esta concepção nos mostra que o saber docente resulta não apenas de um processo de formação profissional e de trocas de experiências com seus pares, mas também de suas vivências individuais, de sua história de vida e de suas reflexões. Para Tardif (2013), o saber docente é social porque é dividido com os outros professores que trabalham na mesma instituição de ensino partilhando de uma mesma estrutura de trabalho e suas regras de funcionamento; porque esse saber nunca é elucidado de maneira isolada e em si mesmo, ou seja, ele está sempre apoiado em um sistema que legitima e orienta seu funcionamento; porque o docente trabalha com sujeitos sociais, onde este saber é construído através dessas relações entre o professor e seus alunos; porque o **saber-ensinar** se transforma com o passar do tempo devido às transformações sociais; e, por fim, porque esse saber não é definido de uma única vez, mas a partir de um processo em construção durante toda a sua atuação profissional (TARDIF, 2013).

Os fios condutores que apoiam essa natureza individual e social do saber docente, segundo Tardif (2013), são seis, a saber: o primeiro é a relação estreita entre o professor e o seu trabalho em sala de aula, pois há um elo entre o saber do profissional e o seu ofício, bem

como o professor traz em si marcas da sua atividade profissional que são produzidos e formados no e pelo trabalho. Outro fio condutor é a ideia de diversidade ou de pluralismo do saber docente, pois os diversos conhecimentos do saber-fazer advém de variadas fontes e de naturezas diferentes. O terceiro fio condutor é a temporalidade do saber, pois este é adquirido durante a história de vida e a carreira profissional do professor, ou seja, ensinar pressupõe aprender a ensinar, a conhecer os saberes fundamentais referentes ao trabalho docente. O próximo fio condutor que Tardif (2013) apresenta é a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, pois é na experiência do trabalho cotidiano que a base da prática e da competência profissional é construída. O quinto fio condutor são os saberes humanos a respeito de seres humanos, ou seja, é o que Tardif (2013, p. 22) chama de “trabalho interativo” no qual o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho (alunos) através da interação humana. E o último fio condutor, resultante dos anteriores, é a relação entre os saberes e a formação de professores, pois é preciso refletir a formação docente considerando os saberes dos professores e seus contextos de trabalho (TARDIF, 2013).

Além das dimensões individual e social dos saberes docentes, Tardif (2013) constata outras dimensões dos saberes docentes em sua obra. Também afirma que há uma relação fundamentalmente associada entre os saberes profissionais e o tempo, pois a aquisição desses saberes se dá num processo contínuo. Outra dimensão identificada por Tardif (2013) é a identitária, pois esta colabora para que o professor “[...] assuma um compromisso *durável* com a profissão e aceite todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis [...]” (TARDIF, 2013, p. 99-100, grifo do autor). Os aspectos psicológicos e psicossociológicos são outra dimensão dos saberes profissionais apontada por Tardif (2013, p. 100), “uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor [...] e um reconhecimento por parte dos outros [...]”. E, por fim, os saberes docentes apresenta uma dimensão crítica que contribui na busca da autonomia profissional do professor, pois esta “[...] se manifesta por meio de uma crise de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos *anteriormente*, especialmente durante a formação universitária” (TARDIF, 2013, p. 100, grifo do autor).

Sendo assim, Tardif (2013) nos apresenta quatro grupos de saberes docentes essenciais à formação profissional do professor: Saberes Curriculares, Saberes Disciplinares, Saberes de Formação Profissional e os Saberes Experienciais. O primeiro grupo que trata dos Saberes Curriculares relaciona-se com os objetivos, conteúdos e métodos que o professor precisa saber e aplicar transmitidos pelas instituições escolares, lugar em que o professor atua. O segundo grupo de saberes são os Disciplinares; nestes são contemplados os conhecimentos específicos

das diversas áreas científicas transmitidas através dos cursos de ensino superior. Os Saberes de Formação Profissional formam o terceiro grupo; esses são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, contemplando também os saberes pedagógicos, onde são apresentadas as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. E o último grupo é formado pelos Saberes Experienciais, que nascem da prática docente do profissional desenvolvendo, assim, saberes específicos que baseiam o cotidiano do professor (TARDIF, 2013). Diante disso, Tardif (2013) considera que o saber docente tem um caráter polissêmico, pois estes são plurais e essencialmente heterogêneos.

Porém, é necessário que se compreenda que esses Saberes se articulam durante a práxis educativa do professor, pois “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2013, p. 17). Ou seja, é preciso entender que o saber do trabalho do professor não é um saber sobre o trabalho, mas sim do trabalho. Ainda, segundo Tardif (2013, p. 17):

Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Diante do exposto, Tardif (2013) destaca o grupo dos saberes experienciais por acreditar que este envolve todos os outros saberes. Para Tardif (2013, p. 54):

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Tardif (2013, p. 109-111) aponta, ainda, as principais características dos saberes experienciais:

- Por ser um saber ligado às funções dos professores, ele é mobilizado, modelado, adquirido;
- É prático, cujo seu uso depende da sua adequação ao contexto do trabalho do professor;
- É interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações humanas entre os professores e os outros atores educativos;

- É sincrético e plural, pois repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados de acordo com o contexto do professor;
- É heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos em fontes e em momentos diversos;
- É complexo, pois envolve os comportamentos do professor, bem como suas regras, seus hábitos e sua consciência discursiva;
- É aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos durante o percurso e um saber-fazer que se remodela de acordo com as mudanças na prática;
- É personalizado, pois ele traz a marca do trabalhador;
- É existencial, pois está ligado também a história de vida do professor;
- É pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho;
- É temporal, evolutivo e dinâmico que se constrói em um processo contínuo de vida e carreira profissional;
- Por fim, é social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de organização escolar, etc.

Para Tardif (2013, p. 111), essas características desenham a “‘Epistemologia da prática docente’ [...]” que corresponde a “[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo é fundamentalmente interativo [...]”.

Ratificando essa concepção, Tardif e Lessard (2007) compreendem que o trabalho docente se dá em um processo de interações humanas, pois “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 31). Ainda, segundo Tardif e Lessard (2007), a profissão docente vai se construindo no dia a dia do professor, proporcionando a compreensão que este ofício é puramente social. Portanto, a atuação docente oportuniza ao professor uma mobilização e uma reconstrução dos saberes docentes.

Diante do referencial teórico exposto, trago para este trabalho o conceito de saber docente apresentado na perspectiva de Tardif (2013) por acreditar que esta é a melhor compreensão do termo abordado e por este conseguir responder aos questionamentos apresentados anteriormente neste trabalho a partir da fala dos objetos de estudo dessa pesquisa.

4.3 Os saberes docentes e o PIBID

O campo de pesquisa a respeito do PIBID tem contemplado diferentes contextos, atores e aspectos teórico-metodológicos, produzindo, assim, uma vasta diversidade em relação a questões da formação docente, bem como aos campos de formação e de atuação dos pibidianos. Ao consultar o banco de teses da CAPES, foi revelado uma produção científica de

26 trabalhos a respeito do PIBID junto aos programas de Pós-Graduação em todo o Brasil, sendo 21 em termos de Mestrado Acadêmico, 2 de Mestrado Profissional e 3 Teses de Doutorado (BRASIL, [20--?]). Esse panorama só vem a corroborar com a constatação apontada pela FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (2014, p. 17), onde em seu estudo:

O levantamento mostrou que já há um número razoável de pesquisas sobre o programa Pibid, principalmente se for considerado que se restringiu à produção de um único ano. A maioria dos estudos, no entanto, são estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo. Mas, considerados em seu conjunto, podem oferecer uma visão mais larga sobre os efeitos do Pibid para a formação inicial de docentes para a educação básica, e para as próprias IES e escolas. As pesquisas enfatizaram, de forma geral, os aspectos positivos do programa e mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores.

Diante disso, constatamos o crescimento e a consolidação do Programa como uma ferramenta eficiente na formação de professores, pois o PIBID abre novas possibilidades no que se refere à formação inicial, já que proporciona a vivência da prática docente, fazendo com que, a partir dessas experiências, os futuros docentes tenham contato com uma formação voltada para a reflexão crítica e para a problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

Buscando conhecer o estado da arte em relação a construção e articulação dos saberes docentes na formação de professores no prisma do PIBID, aponto alguns trabalhos relevantes que auxiliará o entendimento acerca da temática apresentada. Tentarei evidenciar de que maneiras o PIBID tem oportunizado a aquisição e mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, vindo a contribuir de forma expressiva com a profissionalização da docência.

O primeiro trabalho que apresento é o de Paredes (2012), cujo objetivo foi investigar as compreensões e os significados desse programa pelo MEC, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pelos subprojetos de Biologia, Física e Química e as implicações do mesmo para a construção de saberes docentes para formação de professores de Ciências. Neste trabalho, Paredes (2012, p. 126) considera:

[...] que o PIBID é um programa que pode se tornar uma oportunidade de ressignificar a formação inicial de professores, através da tão almejada articulação entre teoria e prática, desde que os materiais e estratégias propostos no âmbito deste programa considerem os problemas reais do ensino e aprendizagem de Ciências vinculados às escolas participantes, bem como os saberes dos professores da educação básica.

Em relação à construção dos saberes docentes na formação inicial, Paredes (2012) compreendeu que por meio da integração universidade-escola, os professores em formação entenderão a profissão docente e o cotidiano escolar a partir da valorização do campo de atuação como espaço de experiência para a produção desses saberes. Paredes (2012, p. 106), ainda afirma “[...] que o PIBID possibilita aos futuros professores adquirir múltiplas compreensões sobre como os alunos constroem seu conhecimento, não sendo suficiente apenas o domínio dos conceitos e princípios da disciplina”.

Reforçando a concepção de Paredes (2012), o estudo de Stentzler (2012) evidencia que a construção dos saberes docentes se dá no cotidiano escolar, pois é a partir da iniciação à docência que o licenciando consegue articular os saberes necessários para a sua práxis educativa. Segundo Stentzler (2012, p. 9), “Ser professor é estar integrado na vida da Escola. Isso os bolsistas fazem na medida em que seu trabalho é apropriado no cotidiano [...]”.

Entretanto, Stentzler (2012) menciona que essa construção só ocorrerá se o licenciando assumir uma postura de aprendizagem comprometida com este processo. E é nesse sentido de comprometimento e fomento de protagonismo que o PIBID atua, proporcionando aprendizagens e atitudes com a construção de um profissional que investe na sua formação docente. Com isso, podemos visualizar um futuro profissional capaz de gerir conflitos na diversidade, de trabalhar em grupos, de estabelecer diálogos com o seu contexto de atuação e de ter uma postura crítica diante dos desafios que a escola e sociedade enfrentam em busca de uma educação pública de qualidade para todos.

O trabalho de Rocha (2013) buscou compreender como a experiência formativa do PIBID da Universidade Estadual do Ceará (UECE) intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais. Segundo Rocha (2013), os resultados mostraram que os licenciandos conseguiram vivenciar experiências pedagógicas planejadas e inovadoras, no qual o exercício reflexivo fundamentou-se na realidade da escola e na prática do professor do Ensino Médio.

Rocha (2013) identificou, também, o desenvolvimento de seis estratégias didático-pedagógicas que contribuíram para a aquisição dos saberes docentes na formação profissional dos bolsistas: inserção do licenciando na escola de Ensino Médio; organização do grupo de estudo; estudos reflexivos; acompanhamento do professor supervisor; vivências de ministrar aulas pelos licenciandos e realização da pesquisa-ação. De acordo com Rocha (2013, p. 146), o PIBID

[...] oportunizou a aprendizagem e vivências diversificadas pelos licenciandos, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial, os saberes da docência, mas não da mesma maneira e com a mesma profundidade por todos. Assim como em outros assuntos, cada um retirou das experiências oportunizadas o que lhes foi mais conveniente e mais significativo.

Desta forma, verificou-se que os Saberes Experienciais foram os mais recorrentes quanto se referiam as aprendizagens desenvolvidas. Com isso, é possível constatar que o PIBID contribui para uma análise reflexiva da prática docente que resulta na formação de uma identidade profissional, a qual permite uma conscientização, como futuros docentes, sobre o verdadeiro papel do professor, já que vivenciaram as experiências da docência, ainda que em menor proporção.

O trabalho de Moraes e Ferreira (2014) encontra-se em consonância com o aspecto da articulação dos saberes docentes na formação profissional dos bolsistas do PIBID. Refletindo sobre as implicações do Programa na constituição dos saberes docentes dos bolsistas do subprojeto de Biologia do IFRN no Campus Macau, Moraes e Ferreira (2014) evidenciaram que o bolsista PIBID, ao ser inserido na escola, começam a viver a realidade escolar. Diante disso, o professor em formação contribui para que a teoria seja associada à prática ao refletir e agir sobre ela.

Moraes e Ferreira (2014) atestam, ainda, que ao ser estimulado nesse sentido, o bolsista mobiliza saberes essenciais à sua profissionalização docente. Sendo assim, Moraes e Ferreira (2014, p. 118) percebem que:

[...] a partir do momento em que esses futuros profissionais são inseridos no cotidiano escolar, eles são estimulados a articular saberes que competem a ação pedagógica, a experiência profissional e o currículo da própria instituição. Esses saberes não são constituídos de forma aleatória, de fato, os bolsistas são orientados, supervisionados e coordenados por profissionais que compõe o programa para desenvolver uma atividade reflexiva e ‘madura’ sobre essa prática. [...] Portanto, a partir do momento em que esses bolsistas são inseridos na escola, ao mesmo tempo que estão adquirindo os conhecimentos teóricos nas universidades e nos institutos superior de educação, eles mobilizam os mais variados saberes com intuito de assegurar a sua prática profissional. Esse fator, corrobora para que esses licenciandos reflitam, questionem e busquem soluções para os dilemas que envolvem essa prática.

Já a investigação de Tobaldini (2013) pesquisou quais os saberes docentes foram elaborados pelos bolsistas que participaram do PIBID / subprojeto Química em Curitiba / Paraná (PR) sob uma abordagem metodológica diferente. Os 12 bolsistas selecionados foram

divididos em 2 grupos, onde aqueles que tinham experiência docente ficavam em grupo diferente daqueles que nunca exerceram a docência.

Diante disso, Tobaldini (2013) identificou quatro grupos de saberes docentes: Saber Fazer Docente, Saber de Formação, Saber Relacionar-se e Saber Pessoal, em que os três primeiros saberes docentes foram elaborados pelos dois grupos de bolsistas e o Saber Pessoal, apenas pelo grupo de bolsistas sem experiência. Tobaldini (2013, p. 7) afirma que: “Embora os dois grupos apresentem três saberes docentes iguais, a maneira como eles foram elaborados foi distinta, pois o fato de ter ou não uma experiência prévia com a docência, influenciou na maneira como articularam, observaram e vivenciaram a prática escolar”.

Ao refletir sobre a contribuição do PIBID nessa construção dos saberes docentes na formação profissional dos bolsistas pesquisados, Tobaldini (2013, p. 178-179, grifo da autora) evidenciou que:

A partir dos saberes docentes elaborados, é possível verificar que o Subprojeto possibilitou aos dois grupos de bolsistas uma aproximação com a aprendizagem sobre a docência e da construção da identidade docente. O grupo de bolsistas com experiência pôde se aproximar do que seria uma proposta de formação contínua, bem como refletir sobre a sua prática escolar, ação essa, que pouco se realiza no espaço escolar. Já os bolsistas, até então sem experiência, puderam, a partir do Subprojeto, compreender o sentido da profissão docente, do *que* é ser professor, *como* ser professor, além de aproximá-los da escola real e não apenas teorizada, da realidade que permeia tanto esse espaço quanto os alunos e professores. Desse modo, o Subprojeto também pode ter possibilitado a (re) afirmação pela escolha da profissão docente, tendo em vista as diferentes situações vivenciadas pelos bolsistas.

Diante do exposto, o PIBID configura-se como um mediador entre o futuro professor e sua formação profissional, onde “[...] a busca por uma formação inicial que proporcione uma integração entre os saberes docentes é determinante na ação do professor. Pensar na docência significa compreender a interação que deve haver entre os docentes e os alunos, entre teoria e prática” (VIEIRA et al, 2012)⁴³.

4.4 A formação docente em Música e os saberes docentes

A pesquisa em Educação Musical tem crescido significativamente nos últimos anos no cenário de produção científica brasileira (DEL BEN, 2010). Esse campo de pesquisa é tão vasto que os trabalhos têm se desenvolvido diante de diversos temas, dentre eles:

⁴³Documento online não paginado.

profissionalização e valorização da docência, saberes docentes, formação docente inicial, formação docente continuada, práticas pedagógico-musicais na Educação Básica, Ensino Superior, concepções e práticas dos professores, políticas públicas educacionais, etc. Diante disso, Del Ben (2010, p. 26) nos diz que “Em função da diversidade de formação dos docentes, as linhas de pesquisa são também bastante diversificadas, e isso tem gerado uma produção abrangente em termos tanto de temáticas quanto de paradigmas de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos”.

O trabalho de Hentschke; Azevedo; Araújo (2006) nos apresenta as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, abordando as características e as tipologias desenvolvidas por Shulman (1987), Gauthier et al (1998), Pimenta (1997) e Tardif (2013), bem como apontam estudos em Educação Musical que, direta ou indiretamente, se relacionam com a temática dos saberes docentes do educador musical. De acordo com Hentschke; Azevedo; Araújo (2006, p. 50), “Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente”.

Hentschke; Azevedo; Araújo (2006) defendem, ainda, a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a temática para que a formação docente em Música seja cada vez mais valorizada e eficiente. Por isso, “Conhecer o ‘repertório de conhecimentos’ do professor de música pressupõe valorizar profissionalmente saberes que identificam a sua ação docente, o qualificando como profissional” (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 57).

Logo, para uma melhor compreensão e delimitação da área pesquisada neste trabalho, apresento como os saberes docentes, teor dessa pesquisa, tem se desenvolvido como campo teórico e de investigação na formação de professores de Música a partir de algumas temáticas desenvolvidas em trabalhos significativos para a área de Educação Musical, a saber: a atividade docente do músico-professor; a formação do educador musical da Educação Básica ou da escola especializada em Música; a prática pedagógica de professores de piano; o trabalho acadêmico dos professores de Música no Ensino Superior; o estágio supervisionado em Música e a atuação do educador musical em projetos sociais. A partir desse panorama, é possível refletir sobre os direcionamentos que a Educação Musical aponta, fazendo com que a formação de professores em Música seja resignificada e consolidada.

No ponto de vista da atividade docente do músico-professor, Requião (2002) investigou quais os saberes e competências que o músico-professor desenvolve em sua atividade docente nas escolas de Música alternativas do Rio de Janeiro. Requião (2002) identificou que os saberes desenvolvidos nesse contexto são saberes específicos que vem a

atender às necessidades de profissionalização do músico popular. Também evidenciou que esses saberes estão relacionados diretamente com o saber-fazer do músico-professor quando diz que, “O músico-professor é tido como um professor capacitado, já que sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística. Segundo a perspectiva do aluno, o saber-fazer comprovado do músico-professor é o que legitima sua atividade docente” (REQUIÃO, 2002, p. 66).

Já no contexto da Educação Básica e da escola especializada em Música, Bellochio (2003b) pesquisou quais são os saberes docentes mencionados pelo educador musical e considerados importantes quando ele exerce suas práticas profissionais. A partir dos depoimentos colhidos, Bellochio (2003b) identificou a predominância dos saberes experienciais. De acordo com sua investigação,

[...] verificamos a importância do reconhecimento da prática pedagógica como atividade mobilizadora de saberes de diferentes tipos. Em seu exercício profissional, o professor toma decisões e atitudes que são próprias da prática educativa, não estando essas escritas ou anunciadas em nenhuma literatura sobre a docência. Com isso, não descarta-se a importância de uma sólida formação profissional que possibilite atitudes profissionais coerentes com as necessidades do momento da atividade do professor com o seu aluno (BELLOCHIO, 2003b, p. 179).

Esses estudos apontam para a importância da prática pedagógica quando buscamos a profissionalização do professor, pois é a partir dela que os saberes docentes se articulam e se reconstróem na concepção de um educador musical contextualizado com seu campo de atuação e com as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Araújo (2005) em defesa de novos rumos para as pesquisas sobre saberes, principalmente por trabalhos que contemplem os professores de instrumento, desenvolveu um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo da carreira. Neste trabalho, Araújo (2005, p. 116) identificou um novo grupo de saberes docentes o qual nomeou como “saberes da função educativa”, cujos conhecimentos não se originam da formação acadêmica de Bacharel e transitam entre os meios experienciais, institucionais e interpessoais. Com isso, Araújo (2005, p. 53) aponta para o papel fundamental que o “ciclo de vida profissional” desempenha no processo de consolidação do repertório de saberes, destacando, especialmente, a função dos saberes experienciais nesse processo.

Este trabalho nos aponta um avanço significativo para a pesquisa sobre saberes docentes e formação de professores de Música. Ao nos apresentar um novo grupo de saberes docentes norteadores da prática pedagógica, Araújo (2005) nos faz refletir sobre o diálogo

pertinente entre a formação humana e profissional do professor. Esse estudo corrobora o entendimento de que a formação musical deve estar vinculada à formação humana do indivíduo, principalmente no que se refere ao professor de instrumento, profissional pouco associado ao perfil de educador no Brasil.

Na ótica dos professores universitários, Galizia (2007) investigou os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no Ensino Superior. Neste trabalho, Galizia (2007) destaca que o professor universitário possui um importante papel na construção do tipo de homem e de sociedade que está formando. Aponta, ainda, para a discussão sobre a formação e profissionalização desses professores, contemplando os saberes administrativos, onde estes são provenientes dos saberes experienciais.

No âmbito do estágio supervisionado em Música, destaco os trabalhos de Azevedo (2007) e o de Mateiro (2003). No primeiro trabalho citado, Azevedo (2007) buscou averiguar de que maneira os estagiários de Música desenvolvem sua prática pedagógica por meio dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Como resultados, Azevedo (2007, p. 366) nos apresenta que “A relação dialética entre o contexto formativo e interativo do estágio e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários promove a mobilização de saberes docentes para, na e sobre a ação pedagógica”. Azevedo (2007) destaca, ainda, que os saberes que constituem os conjuntos de conhecimentos e que caracterizam a prática docente dos estagiários são os saberes da ação pedagógica.

Outro trabalho bastante significativo é o de Mateiro (2003), que teve como objetivo investigar de que maneira se articulam as condições curriculares, organizativas e pessoais na prática do estágio supervisionado em Música de três licenciandas em Santa Catarina. Diante das dificuldades relatadas ao articular os saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares na prática docente pelas professoras de Música em formação, Mateiro (2003) apontou que a deficiência na formação docente está na articulação da teoria e prática, ou seja, no desenvolvimento dos saberes docentes necessários para a práxis educativa. Desta forma, a Mateiro (2003) defende uma formação docente em Música articulada com práticas educativas contextualizadas com o campo de atuação do educador musical.

A partir desses estudos, o estágio supervisionado em Música tem sido reconhecido como um espaço de formação dos saberes docentes do educador musical, pois é também, por meio dele, que o professor de Música em formação constrói e resignifica a sua formação profissional.

Por fim, no contexto das Organizações Não Governamentais (ONG's), o trabalho de Santos (2014) buscou compreender de que maneira os saberes docentes tem norteados a prática

de educadores musicais em projetos sociais de Salvador. Seus resultados apresentam uma articulação dos saberes docentes fundamentada nas histórias de vida, na formação universitária, nas vivências e nas buscas pessoais de cada um durante seu percurso profissional. Santos (2014) revela, também, que a atuação docente nesses espaços não escolares produz, além da troca de saberes, aprendizado coletivo e auxílio no desenvolvimento musical e humano dos alunos. Santos (2014), ainda, evidencia esse contexto como um espaço pertinente para a formação profissional do educador musical.

Portanto, buscando compreender a formação de professores de Música a partir da articulação dos saberes docentes, Hentschke; Azevedo; Araújo (2006, p. 57) entendem que:

No ato de ensinar o professor não somente mobiliza saberes, mas efetivamente constrói novos saberes. Esses saberes não devem permanecer obscuros e restritos à sala de aula do professor, mas devem emergir da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do diálogo entre os pares, do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores.

Diante do exposto por Hentschke; Azevedo; Araújo (2006) acerca das pesquisas sobre os saberes docentes na formação do professor de Música, pude evidenciar que a escolha do referencial teórico desta investigação torna-se uma ferramenta relevante para a compreensão da docência como uma profissão, pois ao estudar os saberes que constituem a prática pedagógica do educador musical contribuo com a discussão epistêmica a respeito da formação e atuação desse profissional.

5 DISCUTINDO AS ARTICULAÇÕES DOS SABERES DOCENTES EM MÚSICA NO PIBID / UFRN

Considerando as discussões e análises apresentadas nos capítulos 3 e 4, esta parte do trabalho apresenta o perfil dos quatro bolsistas entrevistados buscando compreender o processo de construção da formação profissional docente a partir de suas relações com a Música e com a Educação Musical. Discute, também, os resultados encontrados nesta pesquisa a partir da concepção do referencial teórico escolhido, buscando um diálogo entre a literatura da Educação Musical e da Educação com as falas dos entrevistados que constituem este estudo de caso.

5.1 Perfil do bolsista PIBID Música / UFRN: formação e sua relação com a Música e com a Educação Musical

Como já fora mencionado anteriormente no Capítulo 2 deste trabalho, foram selecionados quatro bolsistas do subprojeto de Música do PIBID da UFRN para a realização deste estudo de caso. Estes foram escolhidos a partir do seu campo de atuação (escola conveniada com o PIBID) e de seus períodos acadêmicos no curso de Licenciatura em Música. Esses critérios de escolha se justificam pelo fato de eu ser a supervisora desses bolsistas e por querer conhecer como essa construção e articulação dos saberes docentes em Música se dá na formação inicial em diferentes períodos acadêmicos.

O que foi observado por mim durante a realização deste trabalho é que cada um deles, de acordo com a sua história de vida, percorreu caminhos semelhantes referente às suas relações com a Música e com a Educação Musical. É importante também fazer saber que o processo de construção e de articulação dos saberes docentes em sua formação profissional continua a acontecer durante suas trajetórias no curso de Licenciatura em Música e no desenvolvimento de suas atuações no subprojeto de Música do PIBID / UFRN.

Corroborando a premissa de que para compreender a docência como profissão é necessário conhecer a vida, a formação e as relações do professor com o seu trabalho, Lima (2011, p. 98) nos aponta que:

Não é fácil falar docência como trabalho, como profissão. Essa é uma atividade complexa que envolve o contexto social e político onde estamos inseridos. Nesse espaço, também se situam a vida, a formação e a profissão

do professor com suas relações de trabalho e as conexões que se fazem nas contradições e possibilidades dessas interações.

Considerando estes aspectos, apresentarei a seguir um breve perfil desses pibidianos, cujo delineamento nos auxiliará na compreensão dos resultados desta pesquisa. Os quatro bolsistas entrevistados neste trabalho foram denominados sob os pseudônimos de Iuri, Poliana, Jonas e Emanuel. Todos atuaram como bolsista do subprojeto de Música do PIBID / UFRN no FLOCA durante o ano de 2014 sob a supervisão da pesquisadora deste trabalho.

Iuri, 18 anos de idade, encontra-se no primeiro período⁴⁴ do curso de Licenciatura em Música na UFRN, sua primeira Graduação. Sua relação com a Música começa ainda em sua infância, sob influência muito forte do seu avô que tocava saxofone para ele sempre que podia. Aos cinco anos de idade, seu interesse em aprender a tocar violão aflorou e ele, então, buscou ter aulas do instrumento, mas isso só veio a acontecer quando ele tinha onze anos de idade. Chegou a ser aprovado no curso Técnico de violão na UFRN, mas não cursou devido a questões de horários incompatíveis com a sua disponibilidade. Mesmo assim, continuou a estudar e a sua decisão pela Licenciatura em Música se deu neste mesmo período, sempre apoiado por sua família. “Aí eu resolvi fazer a Licenciatura. Já resolvi isso quando fiz a prova do Técnico, eu já queria também fazer a Licenciatura. E daí eu fui tendo minha carreira musical, vamos dizer assim. E meus pais foram me influenciando, me deram vários instrumentos [...]” (informação verbal)⁴⁵.

Em relação ao PIBID, Iuri ingressou no Programa no início de 2014 coincidindo com o seu ingresso na Licenciatura em Música. Motivado por uma professora do Curso, que explicou o funcionamento do Programa, e por um amigo, que participou do Programa anteriormente, resolveu fazer a seleção e foi aceito. Sua percepção inicial ao desejar ingressar no PIBID ainda no primeiro período acadêmico é em relação ao aspecto da aquisição da prática, onde Iuri nos diz:

Eu vejo o PIBID assim, a gente... Eu tô na teoria, na sala de aula aqui na faculdade. Eu tô na teoria o tempo todo. Aí o PIBID já é mais uma prática que eu vou... [...] assim, como eu falei na minha entrevista com eles também, eu queria participar logo no primeiro período da faculdade porque eu já iria ter e iria ganhar experiência imediato. (informação verbal)⁴⁶.

⁴⁴Os períodos acadêmicos dos bolsistas pesquisados apresentados neste trabalho correspondem ao final do semestre de 2014.1, período em que foram realizadas as entrevistas.

⁴⁵Informação fornecida pelo bolsista Iuri, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁴⁶Informação fornecida pelo bolsista Iuri, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

Portanto, podemos visualizar através destas falas de Iuri que a escolha por sua formação profissional foi feita de forma consciente e que este busca subsídios para que a sua formação inicial docente em Música seja pertinente e contextualizada com o cotidiano escolar atual. Segundo as expectativas de Iuri, essa contextualização com a realidade escolar parte da sua atuação no subprojeto do PIBID Música / UFRN. Refletindo sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores de Música, Bellochio (2003a, p. 20) compreende que:

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa.

A partir dessa perspectiva, a formação docente em Música necessita ser desenvolvida com base em uma articulação dos diversos saberes que constituem a profissionalização docente para que a práxis educativa do profissional seja expressiva e relevante em seu campo de atuação.

A bolsista Poliana possui 23 anos de idade e está cursando o terceiro período acadêmico da Licenciatura em Música na UFRN, sua primeira Graduação. Sua relação com a Música nasce dentro do seu seio familiar, onde seu pai e irmão tocavam violão, vindo a ensiná-la os primeiros acordes. A partir daí, seu interesse em estudar Música só cresceu. Estudou na Casa Talento⁴⁷ e concluiu o curso Básico de violão durante sua adolescência. Incentivada por seu professor, Poliana decide ser professora de Música, apesar de que a decisão por ser professora já existia em seu interior.

Terminei o curso e lá o professor me incentivou. Eu nem sabia o que era licenciatura, não sabia nada. Não sabia nem que existia [Licenciatura] de música. Aí, ele me incentivou a fazer: não, você vai ser professora de música! E eu sabia, eu tinha certeza que eu ia ser professora de alguma coisa, porque desde criança, eu ensinava. Ensinei a três amigas minhas a ler tudo. Eu sabia que eu ia ser professora, só não sabia de quê. Aí, depois que eu entrei na música, ele me falou e aí foi quando eu fiz o vestibular (informação verbal)⁴⁸.

⁴⁷Instituição de ensino especializada em Música mantida pela Associação Cultural Talento Suzuki fundada em 2000 na cidade do Natal.

⁴⁸Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

Poliana ingressou no PIBID no final do primeiro semestre de 2013, ou seja, quando ela estava concluindo o seu primeiro período acadêmico do curso de Licenciatura em Música. Motivada por um colega de Curso que participava do Programa e que relatou as experiências que estava vivenciando na sala de aula, lugar em que atuava como pibidiano, Poliana se interessou em participar principalmente pelo fato de poder estar em uma sala de aula. Para Poliana, o Programa tem sido uma oportunidade de aprender muito sobre Música: “Bom, o PIBID pra mim, eu acho assim, não sei com os outros bolsistas, mas pra mim, está sendo mais importante pela questão da aprendizagem sobre a Música. Muita coisa eu aprendo na sala de aula com você, com a professora” (informação verbal)⁴⁹.

Diante disso, percebemos que a sala de aula sempre esteve no centro de sua formação profissional. Entretanto, ao mencionar o PIBID como uma ferramenta para aprender Música, Poliana indica algumas lacunas em sua formação específica⁵⁰. Nesse aspecto, Borges (2012)⁵¹ aponta que:

É conhecida a dicotomia existente no currículo das entidades formadoras da área de música no tocante ao fazer música e ao pensar sobre música. Nos cursos de licenciatura, este quadro ainda é mais complexo, pois além do pensar sobre música, se exige do futuro professor que compreenda questões pedagógicas relacionadas ao ensinar música nos mais variados contextos.

Faz-se necessário admitir que a formação docente não se encerra com o curso de Licenciatura, seja qual for a área. É preciso que o professor busque outros instrumentos de formação para que esse processo de profissionalização seja o mais completo e coerente possível com os desafios sócioeducacionais que enfrentará.

Já o pibidiano Jonas tem 23 anos de idade e encontra-se no quinto período do curso de Licenciatura em Música na UFRN, sua primeira Graduação. Sua relação com a Música sempre foi muito próxima, pois seus familiares sempre desenvolveram práticas musicais em casa. Aprendeu violão com um amigo e em espaços informais. Incentivado por seu primo e pelo seu gosto pela Música, ingressou em 2012 na UFRN. Jonas afirma que sua satisfação está no fato de trabalhar com a Música e que encontrou seu caminho profissional.

[...] Não teria prazer em transmitir o conhecimento tanto quanto eu tenho na música, na arte em si. É por isso que se tornou maior essa ideia, aliado a isso também eu tinha opção de fazer o bacharelado, mas visando o mercado de

⁴⁹Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁵⁰É justificável que a bolsista Poliana sinta essas lacunas em sua formação específica, pois a mesma encontrava-se, no momento da entrevista, cursando o terceiro período acadêmico da Licenciatura em Música.

⁵¹Documento online não paginado.

trabalho também, eu vi depois de dois anos que era o curso certo para mim. (informação verbal)⁵².

Seu ingresso no PIBID ocorreu em 2013 motivado por vários incentivos, mas foi a partir das observações das aulas de Música no ensino regular, solicitado por uma disciplina do Curso, que Jonas percebeu a necessidade de entrar em contato de uma maneira mais sistemática com esse contexto. Jonas nos diz que:

Tenho que tentar limpar essa deficiência minha, que é essa questão. E essa parte se concretizou, por exemplo, teve até vezes no ano passado que eu ministrei juntamente com o professor. Ele disse: faça uma atividade para determinada coisa. Eu fiz e apliquei na aula. Acho que foi uma das coisas mais importantes: ter esse contato com a educação mesmo. Você ver como aquela coisa acontecia, as problemáticas... Porque o PIBID é interessante: você não observa só os alunos, você tá observando o professor também. Você observa o que pode ser que pra ele está certo, mas pra você está errado. Daí você pensa: Não, na minha aula eu não vou fazer isso; o professor fez tal coisa, mas eu não vou fazer. Acho que teve essa importância. (informação verbal)⁵³.

Dessa forma, visualiza-se a partir da sua fala que, Jonas percebeu a necessidade de uma formação inicial docente em Música embasada na prática docente e na troca de experiências entre os seus pares. Segundo Rausch e Frantz (2013, p. 637):

É na troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que sabem e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente.

A formação inicial docente não ocorre de maneira isolada, mas através de diversas articulações entre o licenciando, o seu campo de formação (universidade), bem como o de atuação (escola) e todos os outros atores envolvidos nesse processo formativo. Com isso, se faz necessário que o professor em formação esteja inserido nesses diversos contextos para que novos saberes sejam construídos de maneira a qualificar sua profissionalização.

⁵²Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁵³Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

Por fim, Emanuel tem 30 anos de idade e cursa o nono⁵⁴ período acadêmico do curso de Licenciatura em Música na UFRN, sua primeira Graduação. Seu interesse pela Música começou a partir de sua prática religiosa desde criança, onde o canto sempre o atraiu. Depois seu interesse em aprender guitarra o levou a tocar contrabaixo elétrico, pois Emanuel acreditava, na época, que se tratava do mesmo instrumento musical. Influenciado pela sua mãe, procurou uma escola especializada em Música e deu continuidade aos seus estudos musicais. A escolha pela Licenciatura em Música foi motivada por sua vontade em cursar o Técnico em Canto na UFRN, no qual não obteve êxito no mesmo período. Com isso, a conclusão deste Curso o tem motivado a seguir em seus estudos acadêmicos. Em seu relato Emanuel nos diz: “A licenciatura tá sendo um sonho pra mim. Poder terminar e seguir carreira acadêmica porque eu estou pensando em dar continuidade na carreira acadêmica. Apesar de eu achar de ter começado tarde. E assim, a se interessar mesmo, pra querer meu objetivo...” (informação verbal)⁵⁵.

Seu ingresso no PIBID ocorreu em 2011, quando houve a primeira expansão da equipe do subprojeto de Música da UFRN. Motivado pela oportunidade em poder atuar em uma sala de aula ao lado de um professor de Música, Emanuel percebeu que o PIBID oferece um espaço favorável para agregar saberes.

Os estágios em si não chegam a agregar tanto conhecimento que você pode adquirir, entendeu? Não vai ser a mesma coisa de eu estar em um programa como o PIBID. O PIBID expande essa questão de você estar em uma sala de aula, de você sentir o momento, você tá preparando uma aula junto com um professor já da área, sabendo o que ele vai fazer, o que ele não pode fazer, como é que ele vai usar. (informação verbal)⁵⁶.

Assim, observa-se que o fato de ser acompanhado por um profissional da área e de ter a oportunidade de atuar no contexto profissional de ensino, faz com que o bolsista deseje dar continuidade ao seu processo de formação docente construindo e articulando os diversos saberes necessários à sua profissionalização. Essa parceria entre formador e formando proporciona também ao profissional a (re)construção dos conhecimentos inerentes à sua prática docente. Almeida et al (2012, p. 6367-6368) compreendem que:

⁵⁴Este bolsista encontra-se no nono período acadêmico porque atrasou o desenvolvimento da sua Graduação. O curso de Licenciatura em Música da UFRN possui 8 períodos acadêmicos, onde este foi elaborado para ser concluído em 4 anos.

⁵⁵Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁵⁶Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

Assim, o aprendiz poderá compartilhar experiências no espaço escolar que talvez sejam desconhecidas desse educador. Isso exigirá dos sujeitos sensibilidade para reconhecer que são aprendizes e que o conhecimento é dinâmico e pode ser recriado a partir de outras perspectivas. Então, juntos, educador e educando, podem formar uma parceria, onde o primeiro não perde sua importância no processo da aprendizagem, mas, adquire um papel estratégico no processo e a parceria desse último, por se perceber, também, ativo e co-responsável por seu caminho formativo.

Então, a partir dos perfis apresentados, busco identificar na fala deles como cada um compreende a articulação dos saberes docentes em sua formação profissional no prisma da sua atuação dentro do subprojeto de Música do PIBID / UFRN. E a partir desse panorama, busco identificar na fala deles os saberes docentes necessários à formação inicial do educador musical na contemporaneidade. Todos os dados foram categorizados e analisados de acordo com o referencial teórico explicitado no capítulo 4 e discutidos a partir do que a literatura da área de Educação Musical nos aponta atualmente.

Esta análise se inicia com a discussão de diversos saberes da docência apontados pelos bolsistas participantes da pesquisa, cujo objetivo nesta etapa é identificar quais saberes um professor necessita ter para desenvolver sua práxis educativa, independentemente de sua área específica. Já os saberes docentes em Música serão apresentados em quatro partes, conforme estabelecido em Tardif (2013): os Saberes Curriculares, os Saberes Disciplinares, os Saberes de Formação Profissional e os Saberes Experienciais. A última parte desta análise concerne às considerações acerca desses saberes docentes discutidos anteriormente.

5.2 Os saberes da docência

Quando pensamos na docência como uma profissão e não como uma vocação, logo concluímos que o professor necessita adquirir determinados saberes que serão essenciais à sua prática profissional, independentemente de sua área do conhecimento. Tardif (2000, p. 6) compreende que, “De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Portanto, ao serem questionados sobre esse aspecto, os participantes dessa pesquisa identificaram diversos conhecimentos que serão apresentados e discutidos a seguir.

O primeiro saber apontado pelos bolsistas foi a atenção com a aprendizagem humanizada do aluno por parte do professor. De acordo com Iuri, “Antes de ministrar uma aula, o professor precisa ter a consciência que cada aluno ali vai aprender de um modo diferente. [...] E ele deve saber ensinar esse aluno da mesma forma que ele consiga ensinar o

outro. [...] Ele sempre precisa estar junto com o aluno” (informação verbal)⁵⁷. Complementando essa visão, a bolsista Poliana nos diz: “Eu acho que ele deve saber lidar com pessoas, ser compreensivo. Porque na escola você vai ter todo tipo de gente. Então, você tem que saber, tem que conseguir aturar isso, tem que ter paciência, muita paciência” (informação verbal)⁵⁸.

Esses aspectos apontados pelos pibidianos nos levam a refletir sobre uma educação humanizadora. Spagolla (2008) aponta que a escola tem privilegiado a construção dos conhecimentos cognitivos em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano. Para Spagolla (2008), uma relação de afetividade entre os envolvidos no âmbito escolar efetiva a qualificação da relação que se estabelece entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, ou seja, a afetividade influencia na aprendizagem contribuindo, assim, com a eficácia do processo educativo. Ainda sobre essa óptica, Kollas et al (2013, p. 646) compreendem que: “O professor precisa despertar, no aluno, o interesse pela aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário o diálogo e a afetividade do docente em relação ao estudante”.

Ao trazermos essa compreensão para a Educação Musical, as conclusões não são diferentes. Oliveira; Fernandes; Faria (2013, p. 1415-1416) nos diz que:

A música, além de possibilitar comunicar sentimentos que não são possíveis de expressar apenas com a fala, pode auxiliar no desenvolvimento humano, aprimorando a sensibilidade, a concentração e a memória. A música, além de conteúdo específico, pode contribuir no processo de alfabetização e raciocínio lógico. [...] a música pode contribuir para um ambiente de sala de aula mais acolhedor e descontraído, e com isto, possibilitar ações de alunos mais dispostos à receptividade de outras disciplinas.

No decorrer de minhas observações no campo empírico desta pesquisa, foi possível identificar esse saber em ação por parte dos pibidianos. Um exemplo disso, foi a realização do atendimento individualizado dos alunos em suas respectivas carteiras por parte dos bolsistas. Era bastante comum o pibidiano ir até o aluno para sanar as possíveis dúvidas dos estudantes em relação à atividade solicitada pela professora durante a aula. Outra situação na qual podemos evidenciar essa relação humanizadora entre os atores envolvidos era quando ocorria o atraso ou a ausência dos bolsistas de forma esporádica durante as aulas. Eu, enquanto professora de Música da turma, era questionada pelos alunos se os pibidianos não iriam à

⁵⁷Informação fornecida pelo bolsista Iuri, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁵⁸Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

escola naquela situação. Isso nos leva a evidenciar a construção de relações de amizade e confiança entre os bolsistas e os estudantes, vindo a favorecer o ambiente de ensino e aprendizagem musical.

Assim, a partir desse diálogo entre a fala dos bolsistas e a literatura apresentada, podemos identificar como um dos saberes da docência a atenção por parte do professor em construir uma relação de afeto, cumplicidade e confiança com seus alunos para que o processo de aprendizagem seja pertinente e significativo.

Outro saber da docência apresentado por um dos bolsistas foi o da prática reflexiva. Segundo Jonas, o professor precisa ser reflexivo para que ele possa contribuir de forma significativa com a sociedade. Em suas palavras, Jonas nos diz que o professor

Tem que ser reflexivo, acho que é isso, porque com esse senso de reflexão você vai começar a se conscientizar. Nesse processo de conscientização, você consegue observar tudo o que está acontecendo, e daí ver o que você pode melhorar ou não. E também, depende do que propõe o professor. Se você vai ser um professor só pra ser um mero transmissor de conhecimento ou se você vai transmitir o conhecimento e fazer com que nossa sociedade possa ter dias melhores, digamos assim. Trazer um bem comum, entendeu? Para todos. Acho que o professor tem que está ligado nessa, você está pensando, não vou ensinar música, não vou ensinar história, não vou ensinar isso aí, não só pelo próprio conhecimento da área, mas também para que tenha um significado, não só para vida dele, mas para toda a sociedade (informação verbal)⁵⁹.

A teoria de professor reflexivo tem sido bastante discutida em pesquisas sobre a formação de professores (ARAÚJO, 2005). Sua origem surge nos trabalhos de John Dewey quando este sugere a ação reflexiva a partir dos questionamentos do professor sobre suas próprias práticas. Entretanto, foi Schön (2000, p. 63) que desenvolveu este entendimento quando trouxe para a área o conceito de “experimentação”. Schön (2000) entende que a formação profissional do professor ocorre de três maneiras a partir da reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira concepção corresponde à reflexão do professor durante o ato de ensinar, vindo a modificar essa ação ao mesmo tempo em que pensa sobre ela; já o segundo aspecto, refere-se a essa reflexão após o processo de ensino, onde o professor busca descobrir como o ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado; e o terceiro prisma consiste em pensar sobre a reflexão na ação passada, fortalecendo a compreensão de determinada situação e possibilitando, assim, a adoção de uma nova prática.

⁵⁹Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

Diante disso, a fala de Jonas corrobora o aspecto da reflexão-sobre-a-ação apresentada por Schön (2000). Complementando ainda esse entendimento, Galizia (2007, p. 15, grifo do autor) compreende que “Essa constante reflexão está intimamente ligada aos saberes docentes, mudando seu significado, pois, ao refletir *na* e *sobre* a ação, o professor valida ou reformula seus saberes a partir da própria prática, adaptando-os a ela”.

Em relação à Educação Musical, Penna (2010, p. 29) nos diz que:

[...] um ‘professor reflexivo’ é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. [...] Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses.

Nas reuniões semanais, o grupo de bolsistas sentava-se com seu supervisor para analisar suas ações passadas e planejar as ações futuras. Nessas situações, os pibidianos avaliavam de forma reflexiva suas intervenções em sala de aula, tendo a oportunidade de refazê-las mediante os problemas diagnosticados por eles mesmos. Essa prática reflexiva por parte dos pibidianos do subprojeto de Música da UFRN pode ser evidenciada em alguns relatos de experiências e propostas pedagógico-musicais produzidos por eles e apresentados em encontros e congressos da área de Educação e de Educação Musical (JESUS; FERNANDES; MENDES, 2013) (DINIZ; GUANAIS, 2013) (PAIVA, 2013).

A partir desses apontamentos, visualiza-se a necessidade de uma prática reflexiva por parte do professor, ou seja, o educador precisa ser consciente de sua práxis educativa, pois é a partir dela que novos saberes docentes são adquiridos e reconstruídos, até mesmo no ponto de vista do aluno da Educação Básica.

Foi mencionado também pelos bolsistas entrevistados que o conhecimento de mundo e a ética profissional são outros saberes que um professor necessita ter para desenvolver sua prática profissional. Poliana nos diz que o professor “Tem que ter vivência de mundo. Porque o aluno pode perguntar uma coisa pra você que não tem nada a ver com a aula naquele

momento. Então você tem que estar atualizado em tudo. Procurar se informar do que está acontecendo [...]” (informação verbal)⁶⁰.

Para Koch e Elias (2006), o conhecimento de mundo refere-se também a conhecimentos alusivos à vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a construção de significados. Neste sentido, considerando a sala de aula como um espaço de construção e articulações de saberes, o professor deve utilizar dos conhecimentos advindos de suas vivências e das experiências dos seus alunos para mediar a construção de novos conhecimentos, problematizando a necessidade desses na formação de um ser humano crítico e atuante na sociedade.

Na Educação Musical, este conhecimento de mundo está associado também a conhecer as práticas musicais do aluno, buscando estabelecer um diálogo pertinente e amplo. Loureiro (2004, p. 66) compreende que: “Considerando as diferenças individuais e as diversas e variadas formas de acesso à música, a prática musical na sala de aula torna-se o momento oportuno para a socialização da arte. Cabe ao professor facilitar as relações entre a escola, o aluno e a música”.

Conhecer as práticas musicais dos alunos facilitou a aplicação, o desenvolvimento e a conquista dos objetivos pedagógicos de diversas atividades propostas pelos bolsistas durante minhas observações no campo empírico. Ao propor as atividades aos alunos, os pibidianos partiam desses conhecimentos prévios acerca dos estudantes para designar o que cada um iria fazer durante o exercício musical. Isso gerava nos alunos um sentimento de satisfação, de autoestima, de autoconfiança e, concomitantemente, proporcionava a todos os envolvidos uma aprendizagem musical significativa.

Contudo, o conhecimento de mundo do professor deve permear a sua práxis docente, mas esta não deve ser privilegiada em detrimento dos conhecimentos enciclopédicos dos alunos, mas a partir do diálogo de ambas se construir uma prática educativa pertinente para todos os envolvidos no processo educacional.

Já em relação à ética profissional, Jonas menciona que: “Um saber que não pode faltar em um professor é a ética. Não se pode ir passando para outros professores a sua leitura em relação àquele indivíduo, pois, muitas vezes, sua leitura está equivocada” (informação verbal)⁶¹. Corroborando este entendimento, Schulz (2010, p. 2) entende que: “Considerando a formação docente, a ética é uma das competências que se espera do profissional da educação.”

⁶⁰Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁶¹Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

A partir da fala de Jonas, é possível visualizar a relação que ele estabelece entre a ética e os valores morais, em que estes devem nortear a práxis do professor. Domiciano (2011, p. 13) compreende que:

[...] Essa perspectiva nos permite entender que os valores, ou melhor, a formação dos princípios humanos devem estar presentes também e, principalmente, na interação entre professor e aluno. Se houver possibilidade de se refletir que valores são resultados de interações humanas variadas e que cada um pode construir os seus, então há melhores condições de formar o professor para seu trabalho com seres humanos.

Essa compreensão pôde ser identificada em uma de nossas reuniões de planejamento semanal, onde Eduarda – uma das bolsistas PIBIDIANAS - refletiu sobre a importância do educador musical pensar também na formação humana do seu aluno, pois para ela “O professor de Música também forma o ser pensante e crítico que atuará na sociedade, por isso devemos agir de forma ética e justa porque somos exemplos” (informação verbal)⁶². Freire (1996, p. 16) nos diz que:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

Tal reflexão reforça a necessidade de uma prática de uma Educação Musical que envolva também a formação humana do indivíduo⁶³. Queiroz (2014)⁶⁴ evidencia esse parecer quando defende que:

Ao reconhecer a escola como o espaço democrático de acesso à educação formal, que tem o dever de formar os indivíduos para lidarem com a diversidade de conhecimentos, desenvolverem habilidades e acurar percepções que lhes permitam viver da melhor forma possível, temos que reconhecer a escola como um espaço potencial para a formação básica em música. Uma formação que visa o desenvolvimento ético, humano, intelectual, cultural e artístico dos sujeitos, considerando que esses elementos são fundamentais para que os indivíduos estejam preparados para a vida.

⁶²Informação fornecida pela bolsista Eduarda, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁶³A formação humana e ética já vem sendo discutida na perspectiva da Educação Musical nos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (2014) e será tema no Congresso Nacional desta mesma instituição em 2015. Isso já demonstra a preocupação da área com esse aspecto na formação dos professores de Música.

⁶⁴Documento online não paginado.

No campo empírico foi observado que todos os bolsistas agiam de forma ética e respeitosa para com todos aqueles que faziam a escola: gestores, professores, funcionários, pais e, principalmente, alunos. Isso proporcionava aos bolsistas um sentimento de pertencimento à escola e de valorização do seu trabalho educativo, fazendo com que sua formação docente fosse desenvolvida juntamente com o processo de sua formação humana.

Por isso, é necessário que este profissional tenha

[...] uma formação da competência ético/moral do docente, até porque, além dos novos desafios, se vê, muitas vezes, solitário em sala de aula para tomar decisões, mesmo que o resultado do seu trabalho não é um objeto, mas um sujeito que é partícipe, torna-se responsável pelas possíveis conseqüências. (SCHULZ, 2010, p. 10).

O domínio dos conhecimentos específicos foi outro saber da docência apontado pelos bolsistas na pesquisa. Emanuel nos relatou: “Primeiro, acho que assim, antes de tudo ele tem que ter o domínio do assunto. Se ele não tem o domínio do assunto, ele não vai ter propriedade no que ele tá falando” (informação verbal)⁶⁵. Já o bolsista Jonas nos disse que: “Outro saber que o professor deve ter é o domínio da sua área, entendeu? Mas ter domínio que possa trazer resultados, entendeu?” (informação verbal)⁶⁶.

Basílio e Mendes (2008) ratificam esse saber a partir do entendimento de que este seja acompanhado de saberes curriculares, pois para elas,

Com certeza, o domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico⁶⁷ também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é necessário ter conhecimento pedagógico como, por exemplo, ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade técnica e a constante atualização constituem um conjunto de competências e habilidades predominantemente desejáveis a qualquer educador (BASÍLIO; MENDES, 2008, p. 113).

A partir dessa ótica, é possível visualizar que alguns saberes trabalham de maneira articulada, ou seja, não há a valorização de um saber em agravo a outro. Na Educação Musical, essa percepção também é bastante discutida. De acordo com Del Ben (2003, p. 31):

Para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são

⁶⁵Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁶⁶Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁶⁷Basílio e Mendes (2008) referem-se aos saberes curriculares chamando-os de saberes pedagógicos.

igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. [...] Precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento, por exemplo.

Ao participar dos planejamentos das atividades elaboradas pelos pibidianos do subprojeto de Música da UFRN e ao observar a atuação destes em sala de aula, foi possível visualizar a busca da aquisição e da compreensão desses saberes específicos em Música articulados aos saberes curriculares por parte dos bolsistas. Durante os planejamentos, ao serem orientados pela supervisora sobre o conteúdo a ser abordado na próxima aula de suas turmas na Educação Básica, os participantes tinham a oportunidade de questionar sobre o assunto escolhido, bem como sobre as possíveis metodologias de ensino buscando sanar todas as suas dúvidas. Os bolsistas do PIBID eram também orientados e incentivados a buscar a literatura específica para auxiliá-los em tal ação. Isto proporcionou aos pibidianos o domínio desses conteúdos e das formas de ensino, deixando-os mais seguros e livres para desenvolver suas práticas docente em Música.

Contudo, foi possível identificar, a partir das concepções e vivências dos pibidianos pesquisados, alguns dos saberes da docência que esses acreditam ser norteadores para o desenvolvimento de uma práxis educativa de qualidade. Vale ressaltar que esses saberes identificados e analisados nessa subseção não esgotam a temática discutida, nem tampouco são suficientes para que uma formação docente seja qualificada como ideal ou eficiente.

A seguir, apresento os saberes docentes em Música que emergiram a partir da fala dos bolsistas, quando estes foram questionados sobre cada grupo de saberes apresentados no aporte teórico. Estes conteúdos foram discutidos também à luz da literatura na formação de professores de Música.

5.3 Os saberes docentes em Música

Considerando as falas dos bolsistas entrevistados, bem como as discussões trazidas pela literatura em relação aos saberes docentes em Música, esta seção do trabalho trará os resultados encontrados divididos em cinco partes: os Saberes Curriculares, os Saberes Disciplinares, os Saberes de Formação Profissional, os Saberes Experienciais e as considerações acerca de todos esses saberes na formação inicial docente em Música.

5.3.1 Os Saberes Curriculares

Os Saberes Curriculares, segundo Tardif (2013), referem-se aos conhecimentos dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o professor desenvolve nas instituições de ensino. A partir dessa compreensão, os bolsistas identificaram como Saberes Curriculares em Música o currículo de Música e a didática geral⁶⁸, bem como o planejamento e a organização. Entretanto, esta análise terá como foco os últimos saberes mencionados e estes não serão analisados de forma isolada, pois é possível visualizarmos uma articulação entre eles, a partir de um panorama reflexivo sobre a prática profissional do professor de Música.

A organização e o planejamento em Música foram apontados pelos bolsistas como saberes essenciais para a prática pedagógica de qualidade, pois é a partir deles que o professor articula outros conhecimentos fundamentais para a sua práxis educativa. Emanuel relata que: “Quando eu estou fazendo o meu plano de aula eu envolvo tudo isso [objetivos, conteúdos, metodologias]. E pra mim, se você não tem um bom currículo, você não consegue fazer um plano de aula decente” (informação verbal)⁶⁹. Já a bolsista Poliana declara que: “O professor precisa ter isso mesmo: o planejamento da aula. E eu acho que o foco precisa ser a aprendizagem de Música. E, dependendo da turma que o professor tiver, é preciso organizar seu planejamento para essa turma” (informação verbal)⁷⁰.

É possível perceber que ao pensar no planejamento das aulas, os bolsistas utilizam outros saberes (curriculares ou não), tais como a escolha de conteúdos musicais que compõem o currículo e das metodologias de ensino de Música que possibilitam a aprendizagem musical dos alunos⁷¹. Os conhecimentos prévios a respeito do contexto de atuação também são usados na construção desse Saber Curricular em Música. Com isso, essas concepções revelam que os bolsistas entendem o planejamento das aulas de Música como uma maneira de articular os conhecimentos musicais com o contexto no qual está atuando. Corroborando esse ponto de vista, Hentschke e Del Ben (2003, p. 177) compreendem que:

Planejar é antecipar ou representar algo que virá a ser realizado; e prever uma ação antes de realizá-la. Por isso, ao planejar, precisamos dialogar com

⁶⁸A questão do currículo de Música e da didática geral não serão discutidos nesse trabalho, pois para tal discussão seria necessário aprofundar as temáticas e isto não corresponde ao objetivo desta pesquisa.

⁶⁹Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁷⁰Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁷¹É importante fazer conhecer que o que se entende aqui como saber curricular em Música é o currículo de Música e a didática geral. Apresentaremos os conteúdos musicais e as metodologias do ensino musical como saberes disciplinares em Música a seguir, segundo a perspectiva dos bolsistas entrevistados.

a situação na qual vamos atuar, refletir sobre ela, precisamos ‘experimentar’ as ideias que pretendemos colocar em prática, elaborando estratégias de ação com base no conhecimento prévio que temos sobre o funcionamento dessa situação.

Com isso, visualizamos que o planejamento não só articula saberes já adquiridos, mas também proporciona novos conhecimentos e habilidades a partir da experimentação de ideias traçadas anteriormente na elaboração do plano de aula. Como já fora mencionado anteriormente, a organização e o planejamento em Música é uma prática recorrente no cotidiano dos pibidianos do subprojeto de Música da UFRN. Nesses momentos, é possível identificar a mobilização e aquisição de diversos saberes acerca da prática docente em Música, onde os bolsistas se tornam protagonistas e autores do seu próprio processo formativo docente. Dessa maneira, a formação do professor de Música ocorre de uma forma dinâmica e contextualizada com os desafios da Educação Musical contemporânea.

Já a organização, segundo o bolsista Jonas, vem do planejamento:

A contribuição [do planejamento] é o processo de organização, entendeu? Para quê você recebe esses saberes curriculares? Pra você seguir uma linha de organização. [...]. Então acho importante você ter objetivo, conteúdo, metodologia que vai propor na sala. Acho que essa questão da organização te leva a ter um foco, a ter uma coisa consistente, digamos... (informação verbal)⁷².

A fala de Jonas nos leva a compreender que o ato de planejar conduz o professor a melhorar a organização do seu trabalho docente, a avaliar suas decisões e a construir um leque de ações docentes eficientes. Hentschke e Del Ben (2003, p. 178) entendem que: “A importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e como ele poderá ser realizado em sala de aula”.

Finalizando, ao serem questionados como os Saberes Curriculares em Música são aprendidos, os bolsistas destacam que essa aprendizagem se dá em três contextos: através das disciplinas da Licenciatura em Música, da prática docente nos estágios supervisionados e por meio da atuação no PIBID. Este último é evidenciado por Emanuel como fundamental em sua formação docente em Música. A fala do bolsista Emanuel nos apresenta essa opinião:

É como se você tivesse montando uma escada com degraus, onde cada degrau é um semestre do curso e assim.... pronto, eu cheguei no primeiro

⁷²Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

semestre e aprendi isso; no segundo, eu aprendi aquilo... E a questão de você também viver, né? Que eu vejo através das formas dos estágios. Porém, os estágios em si não chegam a agregar tanto conhecimento que você pode adquirir, entendeu? Não vai ser a mesma coisa de eu estar em um programa como o PIBID. O PIBID expande essa questão de você estar em uma sala de aula, de você sentir o momento, você está preparando uma aula junto com um professor já da área, sabendo o que ele vai fazer, o que ele não pode fazer, como é que ele vai usar. Muito diferente de você estar atuando apenas como um estagiário lá no final da sala sentado em uma cadeira só observando durante um pequeno período de tempo, entendeu? É como se você fosse um coadjuvante. Já no quadro do PIBID, você passa a ser um protagonista usando tudo aquilo que você aprendeu e aprendendo coisas novas durante um ano letivo inteiro. (informação verbal)⁷³.

A aproximação do contexto de formação (Universidade) com o contexto de atuação (Escola) fortalece a formação inicial docente do pibidiano, pois há um diálogo valioso entre a teoria e a prática. Rausch e Frantz (2013) em seu estudo sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores em Blumenau / Santa Catarina (SC) destacaram de forma bastante positiva a aproximação entre esses dois contextos. Segundo Rausch e Frantz (2013, p. 626-627):

[...] o programa tem contribuído para a formação inicial de professores mais contextualizada à realidade educacional, com mais conhecimento prático e teórico acerca da profissão docente, proporcionando uma formação mais ampliada aos licenciandos que dele participam assim como, destaca-se a ampliação de tempos e espaços da formação dos bolsistas envolvidos.

Portanto, a partir dos depoimentos dos bolsistas e dos aspectos apontados pela literatura específica, fica evidente a atuação do PIBID Música / UFRN como uma ferramenta de construção dos Saberes Curriculares, bem como um articulador entre esses e outros saberes. O Programa oportuniza ao bolsista, a partir do seu desempenho em uma sala de aula do ensino regular, a utilização dos conhecimentos da docência já adquiridos e a aquisição de novos saberes que nortearão a sua prática docente em Música.

5.3.2 Os Saberes Disciplinares

De acordo, ainda, com Tardif (2013), os Saberes Disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, ou seja, são os saberes específicos de cada área transmitidos pelos cursos de Licenciatura, independentemente da formação de

⁷³Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

professores. Trazendo essa concepção para o nosso trabalho, os bolsistas entrevistados foram questionados a respeito dos saberes musicais que um educador musical necessita ter para o desenvolvimento da sua prática profissional.

Os Saberes Disciplinares em Música identificados por eles foram: tocar um instrumento, percepção rítmica, teoria musical, práticas musicais, composição de arranjos, coordenação motora, afinação, percepção, didática musical, organologia, prática de conjunto, história da Música, processo criativo, Música Popular Brasileira, harmonia e bandinha rítmica. Todavia, esta análise discorrerá acerca dos saberes da didática musical e das práticas musicais por compreendermos que estas envolvem todos os outros Saberes Disciplinares em Música mencionados anteriormente. É importante dizer que todos os bolsistas entrevistados apontaram e categorizaram esses saberes como disciplinares em Música.

Quando pensamos em uma aula de Música, imediatamente pensamos em determinados saberes específicos que o educador musical necessita dominar. De acordo com Poliana: “Se a aula é de Música, ele [o professor] tem que saber dar aula de Música, né? Não é enrolar. Tem que saber de Música. Música, eu acho assim, é uma coisa bem diferente, principalmente no ensino básico, você precisa saber o que e como abordar” (informação verbal)⁷⁴. Corroborando essa perspectiva, Jonas nos diz que:

A didática musical é importante porque não adianta saber tudo sobre Música e não saber ensinar. O professor de Música precisa saber como aplicar a Música na Educação Básica. [...] Esses saberes didático-musicais são importantes para se ter excelência no que se propõe a fazer. (informação verbal)⁷⁵.

Nesses discursos, é possível visualizarmos que as práticas musicais estão relacionadas diretamente com as metodologias do ensino de Música, ou seja, as atividades musicais desenvolvidas caracterizam a metodologia do ensino musical escolhida. Libâneo (2009, p. 15) nos diz: “Em outras palavras, para ensinar [...] [Música] não basta saber [...] [Música], é preciso utilizar a didática e a metodologia específica do ensino de [...] [Música] para compreender o ensino na sua totalidade”.

É perceptível também uma preocupação, por parte dos bolsistas, com o contexto de ensino de Música: Educação Básica. Os pibidianos reconhecem que a Educação Musical nessa conjuntura de ensino possui suas especificidades e que, diante disso, o educador musical

⁷⁴Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁷⁵Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

necessita conhecer não somente os conteúdos musicais, mas também a diversidade de possibilidades metodológicas possíveis nesse cenário para que a sua práxis educativa seja significativa para os indivíduos envolvidos. Diante disso, Queiroz (2014)⁷⁶ destaca que:

A diversidade de práticas significativas para o ensino de música na escola é tão ampla quanto as músicas do mundo. Tal aspecto faz com que os professores que trabalham com a educação musical escolar disponham de uma multiplicidade de conteúdos e de possibilidades metodológicas para desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Os bolsistas apontam ainda que a didática musical é pensada e escolhida a partir da seleção dos conteúdos musicais, pois estas metodologias de ensino possuem uma relação dialógica com esses saberes. Ou seja, a escolha dos métodos de ensino musical é essencial para a aquisição e compreensão dos assuntos musicais, entretanto, essa eleição de metodologias de ensino deve considerar os indivíduos e o contexto.

Buscando ilustrar essa percepção apresentada, descrevo a seguir uma situação relevante percebida durante o período das observações participantes, onde foi possível identificar a articulação dos saberes docentes em Música mencionados anteriormente de maneira livre por parte dos pibidianos. Ou seja, essa mobilização de saberes docentes em Música ocorre de forma espontânea no qual, muitas vezes, não é nem notada pelos bolsistas.

Durante a realização de uma reunião de planejamento, o conteúdo musical que seria abordado nas próximas aulas no campo empírico desta pesquisa foi exposto pela supervisora aos bolsistas: os sons do cotidiano. Para isto, foi solicitado aos pibidianos que eles realizassem uma atividade cujo objetivo era desenvolver a percepção auditiva para a identificação desses sons. A partir do exposto, Gabriel - um dos pibidianos - sugeriu a utilização da Paisagem Sonora apresentada por Schafer (1991). Segundo o bolsista: “A proposta de Schafer vem ao encontro dessa percepção dos sons do cotidiano e os alunos conseguirão se sentir inseridos nos cenários apresentados na atividade” (informação verbal)⁷⁷. Em seguida, todos os outros bolsistas concordaram com a sugestão e a partir daí outras ideias foram sendo discutidas e planejadas.

Como resultado no campo empírico, o objetivo pedagógico-musical foi alcançado de forma significativa em relação à aprendizagem musical dos alunos, bem como a formação docente em Música dos pibidianos foi resignificada por meio de práticas musicais que

⁷⁶Documento online não paginado.

⁷⁷Informação fornecida pela bolsista Gabriel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

oportunizam a construção e a articulação de diversos saberes docentes. De acordo com Rausch e Frantz (2013), o contato com novas metodologias de ensino e específicas em sua área de formação através do PIBID faz com que o tradicionalismo pedagógico seja rompido, novos materiais ludo-pedagógicos sejam produzidos e que novos Saberes Curriculares, Disciplinares e Pedagógicos sejam inseridos no contexto da Educação Básica.

Com isso, podemos visualizar que o bolsista do subprojeto de Música do PIBID / UFRN conseguiu mobilizar de maneira eficiente e pertinente os Saberes Disciplinares em Música, bem como estabelecer relações com outros grupos de saberes docentes, tais como os Curriculares, os Pedagógicos e os Experienciais.

Portanto, de acordo com Queiroz (2014)⁷⁸:

O professor de música na contemporaneidade, diante das muitas possibilidades que dispõe para atuar no processo de formação do indivíduo, precisa trabalhar com conteúdos e atividades que sejam significativos para os sujeitos contemplados pela ação pedagógica e para o contexto cultural em que desenvolve suas práticas.

Quando questionados sobre de que maneira o PIBID atua na construção e/ou na articulação desse saber em sua formação docente, destaco duas respostas bastante relevantes para a nossa discussão. Poliana nos diz que:

No PIBID eu aprendo bastante. Eu aprendo como ser professora, como lidar com os alunos... estar lá é bem legal. E também, para mim, está sendo importante porque eu vejo como você faz... até a questão de fazer a chamada e logo depois contar para conferir o número de presentes com os registros, eu já me liguei, escrevo tudo no caderno. Uma atividade que você passa e eu acho legal, eu escrevo a atividade como é no caderno, e se eu tenho alguma ideia diferente, eu escrevo como é que eu faria. E a questão de eu estar aprendendo a teoria também, eu gosto bastante. Aprender mais... Pronto! Por exemplo, eu acho que em didática musical [disciplina da licenciatura em Música da UFRN] a gente aprende as metodologias de ensinar Música, e como eu não paguei ainda, eu já estou aprendendo lá na escola através do PIBID. Então, eu vou ter uma formação no PIBID e vou ter a formação daqui [UFRN]. Então, quando juntar vai ser bem melhor para mim. E está sendo ótimo! (informação verbal)⁷⁹.

As palavras de Iuri corroboram essa concepção:

Eu vou para as aulas [da UFRN] e vou assistir as aulas do PIBID [na Escola]. Eu fico observando os alunos, a professora, as ações, as aulas e eu

⁷⁸Documento online não paginado.

⁷⁹Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

aprendo muito. Ao fazer as minhas anotações, eu já faço pensando: ah, um dia quando eu for professor, eu vou fazer essa atividade porque ela é muito legal! Aí eu vou aprendendo já na prática no primeiro semestre. Se não fosse o PIBID agora, eu teria a base teórica, mas não teria uma vivência... (informação verbal)⁸⁰.

Nestes casos, podemos visualizar o PIBID como um instrumento formador de novos saberes a partir da observação do licenciando em Música em seu campo de atuação. Dessa maneira, observar a prática pedagógico-musical de um profissional em Música “[...] significa que, exercitando a observação sobre condições concretas do processo de ensinar, podemos aprender com eles a ser professor” (MORATO; GONÇALVES, 2009, p. 116).

Então, é possível afirmar que a didática musical com suas práticas pedagógico-musicais é um dos saberes disciplinares em Música mais significativos na formação do educador musical, pois é por meio dela que o professor de Música media a construção dos conhecimentos musicais necessários para o desenvolvimento do ser humano. É através da didática musical também que outros saberes (Disciplinares ou não) são articulados para o desenvolvimento da prática pedagógico-musical, tais como: conhecimentos prévios acerca do contexto de ensino e do público-alvo, conteúdos musicais e recursos disponíveis, entre outros.

Stentzler (2012, p. 5-6) compreende que:

A prática educativa é mobilizadora de diversos saberes na formação docente, sendo possível ao licenciando construir e reconhecer formas próprias de lidar com os saberes pedagógicos, pois, se posiciona como agente de transformação tecendo ações em contextos diferenciados de aprendizagem. Para tal, faz-se necessário conhecer o real funcionamento de uma escola, para além dos saberes disciplinares, mas como campo permanente de construção de conhecimento, onde é possível experimentar, compartilhar saberes sociais e construir identidade.

Com isso, podemos perceber uma articulação entre os Saberes Curriculares (analisados e discutidos anteriormente) e os Saberes Disciplinares em Música sob o olhar dos bolsistas do PIBID Música / UFRN. Fica evidente que o pibidiano utiliza diversos saberes para construir outros conhecimentos musicais a partir desse diálogo entre esses grupos de saberes resultando em uma formação inicial em Música consistente.

⁸⁰Informação fornecida pelo bolsista Iuri, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

5.3.3 Os Saberes de Formação Profissional

Continuando com a perspectiva de Tardif (2013) acerca dos saberes docentes no processo formativo do professor, apresenta-se o terceiro grupo: os Saberes de Formação Profissional. Conhecidos também por Saberes Pedagógicos, estes conhecimentos referem-se às doutrinas resultantes da prática educativa. É importante mencionar que a identificação desses saberes nesta pesquisa foi bastante difícil para os bolsistas entrevistados, pois eles não conseguiram compreender a sua natureza e estrutura. Portanto, apenas um bolsista identificou como Saber da Formação Profissional a questão da pesquisa em Música.

Diante disso, não é possível afirmar que há uma deficiência desses saberes na formação inicial dos bolsistas entrevistados, nem tampouco certificar que os pibidianos não conhecem e/ou não utilizam esses saberes em suas práticas educativas. Galizia; Azevedo; Hentschke (2008) em seu estudo sobre os saberes docentes dos professores universitários de Música, apontou que esses Saberes da Formação Profissional são reconhecidos pelos entrevistados em seus professores, mas estes conhecimentos são confundidos com aspectos específicos da docência. Assim sendo, não há dados suficientes para concluirmos esta análise de forma relevante.

A pesquisa em Música foi identificada pelo pibidiano Jonas como um Saber de Formação Profissional porque este conhecimento estabelece uma relação com o campo de atuação no qual o educador musical desenvolverá suas atividades, segundo sua concepção. Assim, nos diz que: “O professor que pesquisa vai além dos conhecimentos e das inovações da área, ele aprende a lidar com diferentes situações e ainda o faz refletir constantemente sobre o tema da sua área de atuação” (informação verbal)⁸¹.

Corroborando este entendimento, Nascimento e Abreu (2014)⁸² compreendem que: “[...] a pesquisa se torna um instrumento fundamental nesse processo, pois é a partir dela que o licenciando em música passa a construir a sua formação profissional, abandonando a práxis do professor reprodutor de teorias e práticas desarticuladas com o cotidiano escolar”. Assim sendo, a pesquisa torna-se um dos saberes essenciais da formação profissional do educador musical, pois por meio dela, o professor de Música em formação constrói e reconstrói a sua práxis educativa de maneira expressiva e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Souza (2003, p. 8) esclarece que:

⁸¹Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁸²Documento online não paginado.

Se a pesquisa é uma atividade cognitiva, então a experiência de pesquisa na formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos. Esse ‘ver’ e ‘ouvir’, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consistente.

À vista disso, podemos perceber que a prática da pesquisa resulta na aquisição, no desenvolvimento e na articulação de diversos saberes, proporcionando ao educador musical a oportunidade de qualificar a sua formação profissional e até mesmo o contexto de ensino no qual está inserido. Ou seja, o **saber-fazer** do professor também é aprendido a partir da prática investigativa.

Trazendo esta percepção para o subprojeto de Música do PIBID / UFRN, todos os bolsistas são incentivados e impulsionados pelos coordenadores e supervisores para o desenvolvimento da pesquisa científica em Música, por acreditar que esta é uma ferramenta formativa eficiente no processo de profissionalização do professor. É importante também fazer saber que os coordenadores e supervisores desse Subprojeto investem na prática investigativa, onde, muitas vezes, são produzidos trabalhos em parceria com os bolsistas, contribuindo para o crescimento e fortalecimento da Educação Musical. Sobre essa vertente, Nascimento e Abreu (2014) apresentam um estudo quanti-quali, no qual eles apresentam o PIBID Música / UFRN como um instrumento de fomento de pesquisa na formação inicial docente em Música.

Quando questionado sobre a relação do PIBID e a prática investigativa em seu processo formativo docente, Jonas afirma: “O PIBID me apresentou a iniciação à pesquisa. Foi o subprojeto que deu o pontapé para eu pesquisar, que me incentivou a pesquisar, entendeu? [...] Depois que entrei no programa já tenho sete trabalhos publicados” (informação verbal)⁸³.

Diante do exposto, concluímos que o PIBID Música / UFRN incentiva a produção de novos conhecimentos e saberes a partir de reflexões das próprias práticas, onde o bolsista se torna protagonista do processo de aprendizagem do saber-fazer do professor.

⁸³Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

5.3.4 Os Saberes Experienciais

Em relação aos Saberes Experienciais, Tardif (2013) nos aponta que este saber está intimamente ligado à função do professor, ou seja, é através da sua prática docente diária e ao contexto no qual está inserido que esses saberes são adquiridos, resignificados e mobilizados. É a própria experiência que legitima esses saberes. A fala de Jonas nos apresenta esse entendimento:

É importante a parte teórica, você tem que ter, mas é essencial também a parte prática. Você recebe o suporte acadêmico, as teorias pra entender as questões psicológicas, didáticas e aquele aglomerado se aplica na sala. Aí tem horas que não funciona, mas é como eu disse, cabe a você utilizar de tudo isso pra melhorar sua própria experiência. Você consegue aprender fazendo mesmo, fazendo aquela prática, entendeu? [...] Eu tive algumas problemáticas no estágio e percebi que com aqueles problemas eu aprendi, no caso eu aprendi fazendo, né? Acho que é importante também isso aí. Eu acho que deve andar os dois unidos. (informação verbal)⁸⁴.

Essas palavras nos apontam que é a partir da prática docente que todos os saberes adquiridos durante sua formação acadêmica e fora dela são articulados de maneira a facilitar o processo de ensino e aprendizagem musical. Isso caracteriza o saber experiencial como um saber heterogêneo, pois este “[...] mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, lugares variados, em momentos diferentes [...]” (TARDIF, 2013, p. 109). Com isso, podemos visualizar que a formação inicial docente em Música é um processo dinâmico, em que o campo de atuação também forma profissionalmente o professor a partir das vivências didático-pedagógicas desenvolvidas por ele. Para Silveira (2006)⁸⁵:

No entanto, os saberes da experiência não começam a valer depois que o indivíduo terminou o curso de graduação, mas sim, deve começar com as experiências feitas como aluno, onde poderá observar e refletir sobre os diferentes professores. Nessa fase poderemos, em algum momento, identificar-nos com alguma forma de ser professor e que mais adiante tomaremos como exemplo a seguir.

Portanto, essas experiências docentes precisam ser incentivadas durante todo o curso de Licenciatura, e não apenas durante o estágio supervisionado, pois elas são ricas em diversos saberes que qualificam o educador musical. Tardif (2013) em seu estudo caracteriza

⁸⁴Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁸⁵Documento online não paginado.

esse saber como um saber prático, sincrético e plural que é provocado a partir de diversas situações específicas do seu trabalho, como problemas a serem solucionados e desafios a serem enfrentados. Por meio do processo reflexivo, o educador musical em formação tem a chance de elencar os pontos positivos e negativos da sua experiência docente e, a partir disso, transformar o seu contexto de ensino. Essa concepção é apresentada pela bolsista Poliana quando nos relata que o professor aprende com o erro, pois este oferece uma aprendizagem significativa:

Certa vez, a professora de didática nos disse que a gente aprende muito com o erro. E é verdade, eu sou prova disso. Quando eu faço uma coisa ou um trabalho e esse é corrigido pelo professor, eu não cometo mais o mesmo erro na próxima vez. Porque a gente aprende com o erro. Então, o professor fazendo, ensinando, percebe se não deu certo, e daí ele vai buscar novas estratégias para melhorar aquela deficiência. Ele vai tentar fazer de outra forma. E isso é primordial para um professor, ele aprender fazendo. É igual ao PIBID. A gente vê, a gente experimenta, a gente aprende. (informação verbal)⁸⁶.

Essa fala nos revela que a formação do professor se dá a partir da relação com o campo de atuação. Nóvoa (1995b, p. 28) corrobora esse entendimento:

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Tardif (2013) destaca, ainda, que o saber experiencial é interativo, pois ele é estimulado a partir do convívio entre o professor e os outros envolvidos no processo educacional. Ao trazermos essa compreensão para o PIBID, o bolsista Emanuel declara que:

Ter um supervisor que nos orienta e que nos dá espaço na escola é muito bom! E o coordenador também, ele orienta a gente. Quando temos dúvidas, a gente vai até eles e eles nos orientam da melhor maneira. Mas quem tá em campo mesmo é o supervisor. O supervisor dá essa orientação pra gente o tempo todo. (informação verbal)⁸⁷.

É bastante frequente no contexto do PIBID Música / UFRN essa interação entre os bolsistas, supervisores e coordenadores, tanto no campo empírico quanto nos momentos de

⁸⁶Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁸⁷Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

formação e planejamento. É possível evidenciar no discurso de Emanuel que essa relação promove nos pibidianos a autonomia, a segurança, a parceria e o sentimento de pertença e de valorização do seu trabalho docente. Brandt et al (2014) em seu trabalho investigativo sobre a construção dos saberes docentes na formação inicial no contexto do PIBID / Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), evidenciaram que:

[...] o PIBID tem contribuição fundamental nessa formação, no sentido de possibilitar a construção dos saberes docentes e do ato de ensinar num espaço que privilegia a vivência da relação professor-aluno pelos bolsistas de iniciação à docência. Essa relação é essencial para a construção de saberes docentes, por meio de interações e de relações com o outro. [...] O PIBID contribui para que esses saberes adquiram significação, visto que são construídos em processo de formação por meio de experiências pessoais ou por meio de interações com outras pessoas com maior experiência (os supervisores e os professores da universidade). (BRANDT et al, 2014, p. 51-52).

Desse modo, é possível afirmar que o PIBID atua como um instrumento de qualificação e de valorização da formação docente, pois apresenta ações de diversas perspectivas que complementam e fortalecem o processo formativo docente iniciado nos cursos de Licenciatura. No subprojeto de Música do PIBID / UFRN, esse apontamento não é diferente, vindo a fortalecer não somente a formação docente em Música, mas também a área da Educação Musical no desenvolvimento global do ser humano.

Quando questionados sobre quais são os saberes experienciais em Música, os pibidianos identificaram o improviso e a construção do planejamento de acordo com o perfil da turma, pois estes foram percebidos a partir da sua atuação docente em sala de aula ao se depararem com os desafios educacionais, segundo os bolsistas.

Ao mencionar o improviso como um saber experiencial em Música, o partícipe Jonas nos relata sua história:

Vou te falar da minha primeira experiência docente no ensino fundamental I. Eu sempre tive medo de dar aula pra essa idade porque eu, assim.... eu fico, meu Deus, se aquela criança não quiser fazer aquela atividade na hora, o que é que eu vou fazer? Eu passei por isso no PIBID, mas, assim, na hora vem aquela coisa que é chamado de improviso. Eu tentei usar todos os meus conhecimentos didático-musicais para envolver aquelas crianças na aula. Aí, no final da aula, eu percebi que consegui vencer aquele desafio. Eu improvisei e deu tudo certo. Eu aprendi fazendo! (informação verbal)⁸⁸.

⁸⁸Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

Com isso, podemos perceber que o bolsista articulou todos os seus saberes adquiridos anteriormente durante a sua formação docente e que, a partir dessa articulação, um novo saber docente foi construído por meio da sua práxis educativa. Dessa maneira, esse relato dialoga com a concepção de Tardif (2013), que compreende que o Saber Experiencial agrega vivências novas, conhecimentos adquiridos ao longo da história de vida e um saber-fazer que se refaz em função das alternâncias na prática, no cotidiano do trabalho.

Desse modo, ao oportunizar o espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais inovadoras e comprometidas com a qualidade de ensino durante o processo formativo do licenciando, o PIBID vem ao encontro da necessidade apontada pela formação de professores na contemporaneidade: “Buscamos hoje, formar um profissional com capacidade de diálogo, de trabalhar em grupos e ter uma postura crítica diante dos desafios que a escola e sociedade enfrentam para uma educação pública real e com qualidade para todos” (STENTZLER, 2012, p. 6).

Em relação à construção do planejamento de acordo com o perfil da turma, Emanuel nos aponta que isso só foi percebido por ele devido a sua experiência em sala de aula. Emanuel revela, através do relato de uma vivência, que os saberes adquiridos por meio desta prática educativa resignificou de forma relevante a sua formação docente em Música. Assim, nos conta:

Eu vou citar como exemplo a primeira aula em que eu fui auxiliar o professor Isaac [supervisor do PIBID Música / UFRN na época], que pra mim foi uma das mais inesquecíveis que participei pelo PIBID. Antes do início da aula ele mostrou o planejamento dele: iríamos trabalhar timbres. Daí, a gente foi para a primeira aula com a primeira turma. Nesse dia, eram duas turmas. Com a primeira turma deu tudo certo, foi excelente, até parecia que tinha ensaiado com os alunos. Depois fomos para o recreio e quando acabou, fomos para a outra turma. Pra essa galerinha se concentrar, acho que foi uns dez a quinze minutos. E eu não sabia o que fazer. Tipo assim, eu olhava pra ele [o professor] querendo ajudar, mas como a gente não tem assim, tanto... Eu não tinha segurança de poder atuar, apesar do incentivo dele durante todo o tempo. E tipo, eu não queria chegar num moleque daquele e dizer: fique quieto, rapaz! Chegar e colocar num canto quieto. Mas daí ele me chama e me pede para que eu vá ficar do lado de um aluno deficiente que estava tumultuando demais. Aí eu fui e comecei a explicar a questão do timbre para ele. Eu comecei a mostrar pra ele as figurinhas e, conforme o som que o professor estava tocando, eu ia falando. Ele já ficava olhando o desenho e esperando o próximo som pra ver qual desenho eu ia apontar. Com isso ele foi suavizando, ele foi entrando no clima da aula. E pra mim, participar disso foi muito importante. Eu sei que aquilo ali pra mim foi muito válido, foi uma experiência que mudou a minha prática docente porque eu aprendi muita coisa, principalmente que um planejamento deve

ser pensado de acordo com a turma que você vai atuar. (informação verbal)⁸⁹.

A partir desse relato é possível perceber o quanto a experiência docente proporcionou ao bolsista a aquisição de diversos saberes diante de vários desafios impostos a ele nessa situação. O impacto em relação à realidade de uma sala de aula de uma escola pública o fez ter uma postura, a princípio, de insegurança por não se sentir preparado para assumir a docência, mas ao ser estimulado por seu supervisor ele apropriou-se de outros saberes adquiridos anteriormente e desenvolveu sua prática educativa.

Além disso, o pibidiano percebeu que ao aproximar-se do aluno buscando estabelecer uma relação de confiança com ele proporcionou uma aprendizagem musical pertinente para o aluno. Com isso, Emanuel observou que o ensino de Música não é um trabalho solitário, mas sim frutos de interações entre aluno e professor. Sobre esse aspecto, Tardif (2013, p. 111) entende que o saber experiencial “[...] é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc.”

Os bolsistas apontaram também que todos os outros saberes mencionados anteriormente (Curriculares, Disciplinares e de Formação Profissional) são Saberes Experienciais, pois é na prática educativa que experimentam e articulam esses saberes docentes. Segundo Iuri: “Eu aprendo a base teórica na UFRN, mas é na escola que eu aplico esses conhecimentos... daí eu vou aprendendo como esses saberes funcionam na prática” (informação verbal)⁹⁰. Já Emanuel nos diz que: “Se você tem uma boa teoria, você tem que ter uma boa prática, né? Ou seja, aquela parte teórica você tem que colocar em prática, senão você vai ter uma formação docente pela metade.” (informação verbal)⁹¹. Consequentemente, os Saberes Experienciais são o resultado da prática dos Saberes Curriculares, Disciplinares e de Formação Profissional em Música na sala de aula.

Essas concepções dos pibidianos acerca dos Saberes Experienciais dialogam com a compreensão de Tardif (2013, p. 53).

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o

⁸⁹Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁹⁰Informação fornecida pelo bolsista Iuri, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁹¹Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Neste sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Assim, os saberes docentes em Música estabelecem uma articulação que oportuniza a construção e a reconstrução de uma formação inicial docente em Música de maneira válida, contextualizada com o cotidiano escolar e valorizada como profissão. De acordo com Queiroz (2014)⁹², “É mister que, na contemporaneidade, o professor de música seja um mediador de diálogos, um facilitador de descobertas culturais, um motivador de aprendizagem e um agente de transformação social”.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2013, p. 39).

5.3.5 O PIBID Música / UFRN como um articulador dos saberes docentes em Música

Sobre a perspectiva do PIBID atuar como um articulador dos saberes docentes na formação inicial em Música, os bolsistas foram enfáticos ao afirmarem que o Programa tem proporcionado grandes e importantes aprendizados, vindo a formar professores de Música reflexivos na e sobre a ação docente. Os depoimentos dos pibidianos a seguir ilustram essa compreensão:

Eu já ensino Música na igreja. E o bom da faculdade é que eu tô entendendo o que eu já fazia antes, só que eu não tinha ninguém pra me explicar: ah, você vai dar essa aula, mas foi aquele carinho que fundamentou isso! Que fez isso e aquilo! E no PIBID eu tô conseguindo juntar as coisas. Agora é que eu consigo: ah, vou dar essa aula aqui, pra essa pessoa aqui, que eu já sei

⁹²Documento online não paginado.

que essa aula foi tal pessoa que fundamentou, alguma coisa assim. Vou ter uma boa base pra dar essa aula. (informação verbal)⁹³.

A fala do bolsista Jonas corrobora com essa perspectiva:

Quando comecei a minha experiência no PIBID, já fui desenvolvendo atividades em sala de aula, jogos didáticos, confecção de determinados instrumentos musicais para os alunos, etc. Nesse processo, percebo que tudo isso era envolvido, desde as reuniões até os deveres que você desenvolvia na escola, e também os planejamentos... É, tudo isso contempla todos esses quatro saberes. Hoje eu percebo isso! (informação verbal)⁹⁴.

Essas concepções nos levam a concluir que o PIBID Música / UFRN fomenta ações significativas na formação inicial dos bolsistas, por meio das quais o pibidiano consegue mobilizar saberes e a partir deles desenvolver uma prática didático-musical relevante contextualizada com o ambiente escolar no qual está inserido. Em seu estudo sobre as contribuições do PIBID na formação de professores de Londrina, Arruda e Bueno (2014, p. 55) compreendem “[...] o PIBID como uma configuração particular de aprendizagem docente que visa essencialmente proporcionar aos professores em formação experiências sobre as relações de saber que ocorrem em uma sala de aula”.

Um outro aspecto bastante relevante evidenciado por Emanuel em seu depoimento acerca da atuação do PIBID na formação inicial docente em Música foi o acesso a uma formação docente de qualidade permeada por diálogos entre teorias e práticas, entre alunos e professores. Foi declarado também por Emanuel que o crescimento do Programa oportunizou a outros graduandos a possibilidade de um processo formativo valoroso e norteador.

O PIBID tem me proporcionado aprendizados não só ali dentro da sala de aula, mas também em outros momentos como as reuniões e ações que desenvolvemos nas escolas, conhecendo essas realidades e aprendendo com os outros que participam junto com você do PIBID. Sem falar que você aprende demais com os professores supervisores e com os coordenadores também. É uma outra visão, é uma outra experiência, é fantástico o PIBID. Conversando com os amigos, pessoas que não fazem parte do PIBID, eu vejo que você se torna a ser um cara muito teórico e sem muitas práticas. Porque por mais que tenha os estágios, eles nunca vão chegar a ser igual ao PIBID. Quando eu entrei no PIBID eram só quinze e agora aumentou pra trinta e eu achei massa ter mais gente podendo usufruir e tendo esse norte que é o PIBID, essa ferramenta fantástica. (informação verbal)⁹⁵.

⁹³Informação fornecida pelo bolsista Iuri, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁹⁴Informação fornecida pelo bolsista Jonas, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

⁹⁵Informação fornecida pelo bolsista Emanuel, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

A partir disso, o PIBID tem suscitado nas Instituições de Ensino Superior a necessidade de mudança em seus currículos e em suas práticas docentes, proporcionando a diminuição da evasão tornando a docência uma opção de profissão a ser exercida. Assim, o PIBID atua de modo potencializador no processo de construção e de ressignificação da identidade docente. De acordo com Montandon (2012, p. 50):

Relatos de professores em exercício indicam que a Licenciatura não os tem preparado para as demandas e desafios da docência. Para eles, o foco do curso ainda está nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com ausência ou escassez de experiência nos espaços para os quais estão sendo formados.

A fala da bolsista Poliana evidencia esse foco das Licenciaturas nos saberes específicos apontado por Montandon (2012) e apresenta o PIBID como um instrumento que forma o educador musical contextualizado e articulado com o cotidiano escolar:

Então, assim, eu tô esperando chegar a outra metade do curso para eu ver como é que eu vou fazer nas minhas turmas de estágio, porque até agora o que eu paguei na licenciatura em Música está muito na teoria, não tenho noção ainda de como eu farei na escola. A minha única referência de práticas pedagógico-musicais tem sido só pelo PIBID. Tenho minhas anotações e sempre observo e participo das aulas na escola pelo PIBID, então isso me dá uma ideia de como fazer. Mas nas disciplinas que eu paguei até agora só teve a de didática que dá pra você ter uma noção de como é a escola e tal. Se eu chegar na sala de aula hoje pra dar aula, eu só vou saber fazer alguma coisa pelas aulas do PIBID que eu assisti, porque eu vi como é. (informação verbal)⁹⁶.

Portanto, ao considerar a escola como um grande espaço de aquisição e articulação dos saberes docentes, o PIBID Música / UFRN tem contribuído de forma inovadora e incansável para a formação de professores de Música. Ao oportunizar a experiência docente ao licenciando participante, a partir de ações que mobilizam conhecimentos e desenvolvem habilidades, o Programa qualifica o educador musical de maneira relevante e expressiva, vindo a auxiliar no processo de qualificação da Educação Básica brasileira.

Em consonância com os pressupostos dessa política pública educacional, o subprojeto de Música da UFRN vem colaborando de forma significativa com a valorização da docência e da escola pública como campo de atuação, bem como com o crescimento e o fortalecimento da área de Educação Musical no contexto escolar. Temos consciência de que há muito a se

⁹⁶Informação fornecida pela bolsista Poliana, na EMUFRN, em Natal (RN), em junho de 2014.

fazer ainda, principalmente em relação a Música na Educação Básica, mas também é possível afirmar que, por meio do PIBID, muitos professores estão fazendo a diferença na sala de aula através de uma prática docente reflexiva e transformadora.

6 CONCLUSÕES

Durante esta investigação, busquei compreender como o PIBID atua na formação inicial dos licenciandos em Música da UFRN. Para tanto, fez-se necessário analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto de Música desta IES promove nos bolsistas participantes. Com isso, foi oportunizado a mim, enquanto pesquisadora, refletir sobre os objetivos e ações do subprojeto de Música no que concerne à valorização do Magistério, à qualificação do processo de formação inicial docente, à melhoria do ensino de Música e à construção e articulação dos saberes docentes necessários para a práxis educativa oferecidos aos bolsistas participantes do Programa.

Buscando compreender o contexto pesquisado (PIBID Música – UFRN), realizei uma análise documental de todos os editais do Programa, no qual foi possível constatar o crescimento e a consolidação desta política pública educacional em nosso país. Com isso, visualizei que a formação de professores, por parte das IES participantes no Programa, foi repensada e reestruturada de maneira significativa e contextualizada com as expectativas e desafios da Educação Básica, principalmente no âmbito da rede pública, oferecendo uma formação docente pertinente e significativa. Aliado a isso, os dados quantitativos me permitiu mapear, em nível nacional, a distribuição dos subprojetos por regiões brasileiras, por categorias administrativas e por IES, permitindo, assim, conhecer o panorama nacional do PIBID. Tal mapeamento ofereceu também a este trabalho, a identificação da área de Música nessa esfera, no qual foi constatado que ainda é muito pequena a sua participação no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras.

Ao analisar o Projeto Institucional do subprojeto de Música da UFRN juntamente com as ações desenvolvidas no campo empírico desta pesquisa, foi possível identificar que o PIBID proporcionou aos bolsistas meios de aquisição e articulação dos saberes docentes, construindo, assim, sua identidade profissional. Dessa maneira, o Programa possibilitou a (re) afirmação pela carreira docente, pois os bolsistas vivenciaram diversas situações que compõem o cotidiano de um professor. Foi verificado também que essa aproximação entre Universidade (campo de formação) e Escola (campo de atuação) propiciou melhorias no que refere-se ao processo de ensino-aprendizagem de Música na Educação Básica, onde os pibidianos puderam elaborar e aplicar estratégias e abordagens didáticas diante dos problemas diagnosticados anteriormente.

A escola foi evidenciada, também, como um campo de formação a partir das experiências e vivências dos bolsistas desenvolvidas nesse cenário, pois foi no espaço escolar

que os pibidianos adquiriram novos conhecimentos e saberes necessários para a sua prática docente. Com isso, o professor em formação pôde compreender e refletir sobre a profissão docente, vindo a valorizar este universo escolar como um campo de aprendizagem e de crescimento profissional.

Ao utilizar as teorias de Shulman (1987), de Gauthier et al (1998), de Nóvoa (1995a), de Pimenta (1997) e de Tardif (2013), verifiquei que os conceitos abordados por estes autores permitem uma leitura adequada dos processos vivenciados no cotidiano do PIBID Música / UFRN. À vista disso, o diálogo construído entre os saberes docentes e o PIBID, evidenciado através dos diversos trabalhos apresentados, concluem que o Programa propicia a construção e a mobilização dos saberes docentes na formação profissional do professor ao oportunizar a práxis educativa durante sua formação docente.

Foi possível constatar, ainda, que o Programa atua como um mediador entre o futuro professor e sua formação profissional, proporcionando, por meio da inserção do licenciando no espaço escolar, a aquisição e mobilização dos saberes docentes que norteiam a prática profissional do professor. Revelou-se, também, que o PIBID favorece a postura e a ação de um profissional capaz de administrar conflitos, de mediar diálogos e de refletir sobre a sua prática docente, vislumbrando novas perspectivas para a sua atuação profissional. Ao trabalhar com os dados, percebo que a formação docente em Música tem se desenvolvido a partir desse conceito em diversos contextos de atuação profissional do educador musical.

Portanto, a partir do exposto é possível afirmar que o professor de Música formado e/ou em formação aprende, também, durante o fazer pedagógico-musical, onde a partir da interação com os alunos, com seus pares e com o espaço escolar seus saberes docentes são adquiridos, reconstruídos e mobilizados para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem musical significativo e eficiente.

Finalizando, a partir dos dados coletados e analisados identificamos os saberes docentes em Música necessários para a prática pedagógico-musical e de que maneira esses são adquiridos e articulados na visão dos pibidianos de Música da UFRN. Por meio do perfil dos bolsistas entrevistados, pude constatar que suas histórias de vida e escolhas influenciaram de forma direta na aquisição de saberes musicais fazendo com que os bolsistas tenham optado por essa carreira profissional.

Foi identificado como saberes da docência pelos bolsistas a atenção com a aprendizagem humanizada do aluno por parte do professor, a prática reflexiva, o conhecimento de mundo, a ética profissional e o domínio dos conhecimentos específicos. Segundo os bolsistas, estes saberes devem fazer parte da formação profissional de todo

professor, independentemente da sua área de conhecimento, pois é a partir deles que outros conhecimentos e saberes docentes são construídos e articulados. Todos esses saberes foram evidenciados pelos bolsistas a partir das suas experiências em sala de aula como pibidianos, fortalecendo, assim, a expectativa do PIBID como um instrumento eficiente de formação docente por meio da iniciação à docência e da valorização do magistério.

Quando questionados acerca dos saberes docentes em Música, os bolsistas apontaram como Saberes Curriculares em Música o currículo em Música, a didática geral, o planejamento e a organização. Em relação aos Saberes Disciplinares em Música, foram evidenciados a prática instrumental, percepção rítmica, teoria musical, práticas musicais, composição de arranjos, coordenação motora, afinação, percepção, didática musical, organologia, prática de conjunto, história da música, processo criativo, Música Popular Brasileira, harmonia e bandinha rítmica. Sobre os Saberes de Formação Profissional, a pesquisa em Música foi apresentada por um dos bolsistas. E, por fim, os Saberes Experienciais em Música foram o improviso e a construção do planejamento de acordo com o perfil da turma.

É importante fazer saber que todos os pibidianos entrevistados apontaram que os outros saberes categorizados como Curriculares, Disciplinares e de Formação Profissional em Música são articulados a partir da prática pedagógico-musical proporcionada pelo fomento da prática docente no PIBID, respondendo assim ao questionamento norteador desta pesquisa: de que maneira(s) o PIBID proporciona a articulação dos saberes docentes na formação inicial do bolsista do subprojeto de Música da UFRN?

Diante disso, afirmo a eficiência do PIBID Música / UFRN como ferramenta formadora de professores de Música por oportunizar a articulação dos saberes docentes no contexto real da sala de aula e por (re)significar a prática docente em Música, fortalecendo a área da Educação Musical no desenvolvimento global do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABREU, Washington Nogueira de. De bolsista à supervisor: uma trajetória reflexiva da formação inicial e continuada no PIBID Música / UFRN. **Iniciação e Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 1, n. 1, p. 1-19, abr.-out. 2014. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/871/835>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e et al. Qualidade em educação na Bahia: a experiência do PIBID e o papel da mediação na interface Universidade / Educação Básica. In: TOMMASIELLO, Mari Guiomar Carneiro et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 6363-6374. E-book, n. 3. Disponível em:<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3599p.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myriam Boal; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: LEITE, Y. U. F. ET al (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 4757-4768. E-book. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3056d.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ARAÚJO, Caio Higor Moraes. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRN**: análise dos resultados obtidos com a inserção do subprojeto de música. 2010. 53 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em:<http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1178/1/MORAIS,%20Caio%20H._O%20programa%20institucional%20de%20bolsas_2010.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Ações do PIBID: experiências acadêmicas relevantes. In: MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. (Org.). **Formação de professores**: interação Universidade - Escola no PIBID / UFRN. Natal: EDUFRN, 2011. cap. 7.5, p. 325-326. (As falas dos atores, v. 2).

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105220/000469490.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ARRUDA, Sérgio de Mello; BUENO, Eliana Aparecida Silicz. O PIBID / UEL e suas contribuições para a formação de professores de Londrina. In: RIBEIRO, D. M.; CASTELA, G. da S.; JUSTINA, L. D. (Org.). **Formação de professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. cap. 4, p. 53-60. (Coleção PIBID). Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/Livros_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ARTIOLI, Carmem Lúcia; ALMEIRA, Juliana Santana de; LIMA, Viviane de Almeida. (Org.). **Contribuições do PIBID / UFT para a docência**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

ASSIS, Alessandra Santos de; SANTOS, Ana Katia Alves dos (Org.). **Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2014.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 2007. 449 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10550/000594293.pdf?sequence=1&locale=pt_BR>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASÍLIO, Vanessa Hidd; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Refletindo sobre a docência no ensino jurídico. **Linguagens, Educação e Sociedade**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina, ano 13, n. 19, p. 104-117, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/revista_mestrado_19.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n.8, p. 17-24, mar. 2003a. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410/337>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2003b. Não paginado. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 21, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BORGES, Gilberto André. **Competências e formação docente em Educação Musical**. 2012. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br/textos/BORGES_GilbertoAndre_competenciasformacaodocenteem.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRANDT, Célia Finck et al. Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no contexto PIBID / UEPG. In: RIBEIRO, D. M.; CASTELA, G. da S.; JUSTINA, Lourdes Della (Org.). **Formação de professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf / UNIOESTE, 2014. cap. 3, p. 33-52. (Coleção PIBID). Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/Livros_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 8 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Aviso de Chamamento Público MEC / CAPES / FNDE nº 1/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 144, n. 239, 13 dez. 2007a. Seção 3, p. 40. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2007&jornal=3&pagina=40&totalArquivos=208>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 144, n. 239, 13 dez. 2007b. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Ato do Poder legislativo, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital CAPES / DEB nº 02 / 2009 – PIBID. 2009a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

_____. Portaria nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11. 273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 146, n. 250, 31 dez. 2009b. Seção 1, p. 21. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2009&jornal=1&pagina=21&totalArquivos=128>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital nº 018 / 2010 / CAPES – PIBID Municipais e comunitárias. 2010a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 68, 12 abr. 2010b. Seção 1, p. 26-27. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital conjunto nº 002 / 2010 / CAPES / SECAD – MEC - PIBID Diversidade. 2010c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

_____. _____. _____. _____. _____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital nº 001 / 2011 / CAPES. 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. _____. _____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital CAPES nº 011 / 2012. 2012a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. _____. _____. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2011**. [Brasília, DF], 2012b.

_____. _____. _____. **Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência**: Edital nº 061 / 2013. 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. _____. _____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID**: 2009-2013. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. _____. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. Fórum Nacional de Educação. **Educação brasileira**: indicadores e desafios – documento de consulta. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 150, n. 65, 5 abr. 2013d. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Planilha do Censo da Educação Superior 2011-2012**. 2013e. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/2013/09/19/planilha-do-censo-da-educacao-superior-2011-2012/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatórios e dados: número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014**. 2015a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. _____. _____. **Relatórios e dados: bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o ano de 2014**. 2015b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. _____. _____. **Banco de teses: busca rápida: PIBID**. [20--?]. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Tradução de Sérgio Figueiredo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CANDUSSO, Flávia. O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade. In: ASSIS, A. S. de.; SANTOS, A. K. A. dos. **Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 149-162. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14885/1/Olhares%20sobre%20a%20docencia-2014-repositorio.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/668/556>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CARVALHO, Dayse Suelle Silva et al. PIBID e a prática pedagógica: experiência para a formação docente. In: ARTIOLI, C. L.; ALMEIRA, J. S. de; LIMA, V. de A. (Org.). **Contribuições do PIBID / UFT para a docência**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 63-66.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CONTAR: Jornal da Escola. Natal, RN: EDUFRRN, Grupo de Estudos em Ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, ano 2, n. 4, jan./dez. 2014. Quadrimestral.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério. Coordenação de Valorização da Formação Docente.

Subprojetos Pibid 2013. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/30102014-Projetos-Pibid-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. _____. _____. _____. **Projetos Pibid 2013.** 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/30102014-Projetos-Pibid-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à Docência na UFMT:** contribuições do PIBID na formação de professores de química. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/audinez%20pc/Downloads/Larissa%20Kely%20Dantas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/audinez%20pc/Downloads/Larissa%20Kely%20Dantas%20(1).pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2014.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo5.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo3.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

_____. Prefácio. In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (Org.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. (Formação docente, 9).

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Parte II, p. 127-153. (Coleção Sociologia).

DINIZ, Joalisson Jonathan Oliveira; GUANAIS, Danilo. Percepções nos parâmetros musicais no ensino fundamental I: proposta musical vivenciada no PIBID música UFRN. In: ENCONTRO PIBID UERN, 2., 2013, Mossoró. **Anais...** Mossoró: UERN, 2013. p. 154-160.

DOMICIANO, Rodrigo Peres Lopes. Desafio ético e moral na formação docente. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 4, n. 1, p. 1-5, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/225/pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores:** suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus, 2012.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José de.; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. Parte III, p. 307-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas no nosso tempo, 4).

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Objetivos, justificativa e fundamentos do estudo. In: _____. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. v. 41. cap. 2, p. 13-17. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10566/000593705.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____.; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 27-35, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Injuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE MAPS. **[Localização geográfica das Escolas conveniadas com o PIBID Música/UFRN a partir do Edital CAPES nº 061/2013]**. 2014. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=zHqO1Ry_9XJY.kTdKwqEJMqt4>. Acesso em: 16 ago. 2014.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. v. 41. p. 4-6. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 11, p. 176-189.

_____.; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo5.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Parte III, p. 254-294.

JESUS, Amélia de. Capacitação profissional e futuro. In: MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. (Org.). **Formação de professores: interação Universidade - Escola no PIBID / UFRN**. Natal: EDUFRN, 2011. cap. 7.8, p. 335-338. (As falas dos atores, v. 2).

_____.; FERNANDES, Mariana Anibal; MENDES, Jean Joubert. A construção da formação docente no PIBID-Música: relato de uma experiência. In: ENCONTRO PIBID UERN, 2., 2013, Mossoró. **Caderno de resumos...** Mossoró: UERN, 2013. p. 142.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOLLAS, Franciele et al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 645- 658, set.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364015.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, abr.- nov. 2000. Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/didatica_b_turma_cd/un16/links/dimensoes_kraemer.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Parte IV, p. 410-435.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 11). Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p. 88-101, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/154/pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo9.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2015.

MARTINS, André Ferrer P. PIBID – UFRN: construção e realidade. In: MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. (Org.). **Formação de professores: interação Universidade - Escola no PIBID / UFRN**. Natal: EDUFRN, 2011a. p. 7-9. (Refletindo sobre os projetos, v. 1).

_____. **Anexo I: Edital nº 001 / 2011 / CAPES: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: detalhamento do projeto institucional**. Natal, RN, 2011b. Documento resgatado na Coordenação Institucional do PIBID / UFRN.

_____.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho A. (Org.). **Formação de professores: interação Universidade - Escola no PIBID / UFRN**. Natal: EDUFRN, 2011a. (Refletindo sobre os projetos, v. 1).

_____. **Formação de professores: interação Universidade - Escola no PIBID / UFRN**. Natal: EDUFRN, 2011b. (As falas dos atores, v. 2).

_____. Reflexões sobre o Pibid-UFRN. **Contar: jornal da escola**, Natal, RN, ano 2, n. 4, jan./dez. 2014. Parte do documento não paginado.

MATEIRO, Teresa. El debate sobre el practicum y sua relación en la formación del professorado de música. **Em Pauta**, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 22, p. 5-34, jun. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8519/4944>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MENDES, Jean Joubert Freitas; OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de; NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. A música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA, 1., 2014, Londrina. **Anais...** Londrina, 2014. Não paginado. No Prelo.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. Parte I, p. 23-54.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47- 60, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/103/86>>. Acesso em: 12 maio 2014.

MORAIS, J. K. C.; FERREIRA, M. A. S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. **Holos**, ano 30, v. 5, p. 112-120, nov. 2014. Disponível

em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gyBNBVYvR20J:www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2096/pdf_90+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 5 abr. 2015.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lília Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulinas, 2009. cap. 7, p. 111-124.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. Fazendo da música um caminho para o conhecimento. In: MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. (Org.). **Formação de professores: interação Universidade – Escola no PIBID / UFRN**. Natal: EDUFRN, 2011. cap. 7.1, p. 311-314. (As falas dos atores, v. 2).

_____. PIBID Música / RN: uma vivência significativa no processo de ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABEM, 2013. p. 603-611.

_____.; GUANAIS, Danilo. PIBID Música / UFRN: (re) significando a formação continuada do educador musical. In: ENCONTRO PIBID / UERN, 2., 2013, Mossoró, RN. **Anais...** Mossoró, RN: UERN, 2013. p. 286-294. 1 CD-ROM.

_____.; ABREU, Washington Nogueira de. PIBID Música / UFRN: um fomento de pesquisa na formação inicial docente em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014. Documento não paginado. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/Anppom2014/trabalhosEscritos2014/paper/view/3044/618>>. Acesso em: 15 out. 2014.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012. Suplemento 2. Disponível em:<<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>>. Acesso em: 12 maio 2014.

NICOLIELO, Bruna. “A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante”. **Nova Escola**, São Paulo, n. 226, p. 28-29, 6 out. 2013. Entrevista com Marli André.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. [2009]. Disponível em:<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

OLIVEIRA, Danilo César Guanais de. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**: detalhamento de subprojeto (Licenciatura). Natal, RN, 2007. Documento resgatado na Coordenação Institucional do PIBID / UFRN.

OLIVEIRA, Diego Bezerra de. _____. [Equipe PIBID Música / UFRN 2008 - 2009]. 2009a. 1 fotografia, color.

_____. [Oficina de LIBRAS com a equipe PIBID Música / UFRN 2008 - 2010]. 2009b. 1 fotografia, color.

_____. [Equipe PIBID Música / UFRN 2009 - 2010]. 2010a. 1 fotografia, color.

_____. [I Festival de Paródias FLOCA 2010]. 2010b. 1 fotografia, color.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010c. p. 93-99.

OLIVEIRA, Danilo César Guanais de. A Música e o PIBID. In: MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Formação de professores**: interação Universidade - Escola no PIBID / UFRN. Natal: EDUFRN, 2011a. cap. 6, p. 167-188. (Refletindo sobre os projetos, v. 1).

OLIVEIRA, Diego Bezerra de. [Equipe PIBID / Música UFRN 2011 - 2012]. 2011b. 1 fotografia, color.

OLIVEIRA, Maria Eliza de; FERNANDES, Sueli Felício; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. A musicalização, o lúdico e a afetividade na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 10, n. Especial, p. 1411-1418, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Artes/A%20MUSICALIZA%C3%87AO,%20O%20LUDICO%20E%20A%20AFETIVIDAD E%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

OLIVEIRA, Diego Bezerra de. [Equipe PIBID / Música UFRN 2014]. 2014. 1 fotografia, color.

PAIVA, Luciano Luan Gomes. Musicalização no ensino fundamental: interpretando canções com sonoridades diferentes no PIBID música – UFRN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1503-1510. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

_____. The formation of new teachers in Brazil: reporting developments in PIBID's music subproject. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 31., 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 119-124. Disponível em: <http://issuu.com/official_isme/docs/2014_isme_policy_proceedings?viewMode=magazine&mode=embed>. Acesso em: 12 dez. 2014.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012. Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es/009_GiulianaGionnaOliviParedes.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: _____ et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215-253. (Coleção Sociologia).

QUEIROZ, Luis Ricardo. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves: Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB**, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, nov. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/article/view/2719/2324>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. Música na escola. **Boletim Arte na Escola**, [S.l.], edição 72, mar.-maio 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72726>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____.; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Educação: revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 37, n. 1, p. 91-106, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3662/2713>>. Acesso em: 20 fev 2014.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgem. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 59-67, set. 2002. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/432/359>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

RIBEIRO, Suzicássia Silva. **Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID – Matemática**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/1460/1/DISSERTACAO_Percep%C3%A7%C3%B5es%20de%20licenciandos%20sobre%20as%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20PIBID%20-%20Matem%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva, LANGER, Arleni Elise Sella. O PIBID - UNIOESTE: imersão reflexiva na prática docente. In: RIBEIRO, D. M.; CASTELA, G. da S.; JUSTINA, L. D. (Org.). **Formação de professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf / UNIOESTE, 2014. cap. 2, p. 21-32. (Coleção PIBID). Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/Livros_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Cl%C3%A1udio_Torquato_2013.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. **Proposta**: Edital nº 61 / 2013. Natal, RN, 2013. Documento resgatado na Coordenação Institucional do PIBID / UFRN.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. **Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. G. Silva e Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: UNESP, 1991.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULZ, Almiro. Formação ética para o exercício da docência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2010. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Formacao%20Etica%20para%20o%20Exercicio%20da%20Docencia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Massachusetts, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987. Disponível em: <[http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_Knowledge_and_Teaching_\(HarvardEdReview1987\).pdf](http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_Knowledge_and_Teaching_(HarvardEdReview1987).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SILVA, Aline Regina da; JESUS, Amélia de; PORTO, Catarina Aracelle. Educação musical e deficiência auditiva: um encontro possível? Relato de experiência do PIBID Música / UFRN. In: ENCONTRO PIBID / UERN, 2., 2013, Mossoró, RN. **Anais...** Mossoró, RN: UERN, 2013. p. 208-216. 1 CD-ROM.

SILVEIRA, Daniel. Formação Docente: aspectos pessoais, profissionais e institucionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006. p. 1-5. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/023e5.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 8. p. 7-10, mar. 2003. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/408/335>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica. Santa Mariana, PR: SEED, 2008. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_rosimeiri_de_paula.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

STENTZLER, Márcia Marlene. Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1274/611>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOBALDINI, Bárbara Grace. **Os saberes docentes na formação de professores**: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): subprojeto química / UFPR – 2010 / 2012. 2013. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es/017_BarbaraGraceTobaldinideLima.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

VIEIRA, José Erisvaldo Lessa et al. A relação entre o PIBID e os saberes adquiridos nos cursos de licenciatura do IFAL: reflexões sobre a profissão docente. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. **Anais...** Palmas: IFTO, 2012. Disponível em: <<http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3940/2740>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 4 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes

Roteiro de Entrevista

Bolsista: _____

Data: _____

PRIMEIRA PARTE – PERFIL DO BOLSISTA

- Escolha um pseudônimo para que a sua identidade seja preservada.
- Qual é a sua idade?
- Este é o seu primeiro curso de ensino superior? Em caso negativo, qual foi o outro curso de ensino superior que você fez? Por quê?
- Em qual período acadêmico você se encontra?
- Como a música entrou na sua vida?

SEGUNDA PARTE – SABERES DOCENTES

- Em sua opinião, o que o professor precisa saber? Quais são os saberes que você acha que um professor tem que ter?
- E o professor de música, precisa saber o quê?
- Um professor depois de formado aprende? Como?
- Você acredita que o professor aprende fazendo?
- Quais os saberes curriculares que um professor de música precisa ter? Por quê?
- Quais os saberes disciplinares que um professor de música precisa ter? Por quê?
- Quais os saberes experienciais que um professor de música precisa ter? Por quê?

- Quais os saberes de formação profissional que um professor de música precisa ter?

Por quê?

- Você consegue perceber uma articulação entre esses saberes durante a prática docente?
- De que maneira acontece essa articulação?

TERCEIRA PARTE – PIBID MÚSICA / UFRN

- Quando você entrou no programa de iniciação à docência PIBID?
- O que chamou a sua atenção em fazer parte desse programa?
- Você consegue identificar algo que você aprendeu, porque você está no PIBID?
- O PIBID está fazendo diferença na sua formação docente? Por quê?
- Você consegue ver o PIBID como um articulador desses saberes docentes?
- Você já sentiu falta de algum saber que você não tinha durante a sua prática docente? Em caso afirmativo, como foi? E o que você fez?
- Existe mais alguma coisa relevante na sua formação docente como bolsista PIBID que você queira relatar?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Bolsista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes

Natal/RN, _____ de _____ de 2014.

Como bolsista do subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa desenvolvida pela Mestranda Catarina Aracelle Porto do Nascimento, do Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS), da área de concentração de Processos e Dimensões da Formação em Música desta mesma Universidade, que tem como objetivo **analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto de música do PIBID / UFRN proporciona no processo formativo docente dos bolsistas participantes**. Assim, autorizo a coleta de dados a partir de entrevistas e observações de minhas atividades desenvolvidas na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA), durante o primeiro e o segundo semestre de 2014, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato do participante;
- A realização deste trabalho não tem como objetivo fazer juízo de valor da atuação do bolsista e do trabalho desenvolvido por ele no subprojeto analisado;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a pesquisadora, para o pesquisado, bem como para a escola participante.

Bolsista do subprojeto de Música do PIBID / UFRN

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa você poderá se comunicar através dos seguintes endereços eletrônicos e telefones:

- Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes.
E-mail: jean_joubertmendes@yahoo.com.br.
- Mestranda: Catarina Aracelle Porto do Nascimento.
E-mail: catarinaaracelle@yahoo.com.br. Fones: 84 98732.0504 / 99819.9028.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Diretor**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes**

Natal/RN, ____ de _____ de 2014.

Como diretor(a) da Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA) autorizo a Mestranda Catarina Aracelle Porto do Nascimento, do Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS), da área de concentração de Processos e Dimensões da Formação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a realizar trabalhos de pesquisa nesta Instituição, durante o primeiro e segundo semestre de 2014, coletando dados a partir de entrevistas e observações das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto de Música do PIBID / UFRN, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- Os bolsistas decidirão livremente se desejam participar da pesquisa. Em caso positivo, assinarão um Termo de Consentimento;
- Os nomes dos alunos da Escola não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato dos participantes;
- A realização deste trabalho não tem como objetivo fazer juízo de valor do trabalho desenvolvido na Instituição, nem implicará qualquer mudança nas atividades regulares da Escola;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a pesquisadora, para o pesquisado, bem como para a Escola participante.

Diretor(a) da Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa você poderá se comunicar através dos seguintes endereços eletrônicos e telefones:

- Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes.
E-mail: jean_joubertmendes@yahoo.com.br.
- Mestranda: Catarina Aracelle Porto do Nascimento.
E-mail: catarinaaracelle@yahoo.com.br. Fones: 84 98732.0504 / 99819.9028.

APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes

Natal/RN, ____ de ____ de 2014.

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da cédula de
identidade RG nº _____, inscrito no CPF / MF sob nº _____,
residente à Av / Rua _____, nº _____, município de
_____/ RN, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e
qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado de
Catarina Aracelle Porto do Nascimento, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio
Grande do Norte (UFRN) sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A
presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) *out-door*; (II)
busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação;
(IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) *home page*; (VI) cartazes; (VII) *back-light*;
(VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre
outros), artigos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da
minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente
autorização.

_____, ____ de ____ de ____.

(assinatura)

Nome: _____

Telefone p/ contato: _____